

Evaluación de la práctica pedagógica a través del video



Coordinación: Alicia Rivera Morales

36



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Evaluación de la práctica pedagógica a través del video



Evaluación de la práctica pedagógica a través del video

Colaboración: Antonio Alemán
Coordinación: Alicia Rivera Morales



Evaluación de la práctica pedagógica a través del video

Colaboración: Antonio Alemán

Coordinadora: Alicia Rivera Morales

Colección mástextos. Número 36

DIRECTORIO UPN

Sylvia Ortega Salazar

Rectora

Aurora Elizondo Huerta

Secretaria Académica

Manuel Montoya Bencomo

Secretario Administrativo

Prócoro Millán Benítez

Director de Planeación

Juan Acuña Guzmán

Director de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo

Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

Director de Unidades UPN

Javier Olmedo Badía

Director de Difusión y Extensión Universitaria

Coordinadores de área académica:

1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión, *María Adelina Castañeda Salgado*
2. Diversidad e Interculturalidad, *Alicia Gabriela Ávila Storer*
3. Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes, *Cuauhtémoc Gerardo Pérez López*
4. Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos, *Verónica Hoyos Aguilar*
5. Teoría Pedagógica y Formación Docente *Eva Francisca Rautenberg Petersen*

Margarita Morales Sánchez

SUBDIRECTORA DE FOMENTO EDITORIAL

Diseño original de colección: Margarita Morales Sánchez

1a. edición 2007

© Derechos reservados por la coordinadora: Alicia Rivera Morales

© Derechos reservados para esta edición por la Universidad Pedagógica Nacional.

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional,

Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, c.p. 14200, México, D.F. www.upn.mx

ISBN 978-970-702-248-5

LB2822.75

E9.6

Evaluación de la práctica pedagógica a través del video / coord. Alicia Rivera Morales ; colab. Antonio Alemán. – México: UPN, 2007.

226 p. – (Mástextos; no. 36)

ISBN 978-970-702-248-5

1. Evaluación educativa 2. Prácticas de la enseñanza 3. Tecnología educativa
I. Rivera Morales, Alicia, coord. II. Alemán, Antonio, colab.

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

- 7 **Presentación**
- 11 **Prólogo**
- 15 **Uso del video para la evaluación de profesores y la investigación de patrones de enseñanza: la experiencia chilena**
Jorge Manzi, David Preiss, Paulina Flotts
- 26 **Evaluating teaching practice through video: Examining purposes, methodologies, and findings**
Karen B. Givvin
- 35 **Metodología de la evaluación de la práctica pedagógica videograbada**
María Guadalupe del Socorro López Álvarez
- 45 **Análisis de la práctica pedagógica en video: experiencia en una comunidad de práctica en la escuela primaria**
Rosa María González Isasi
- 51 **La enseñanza de las matemáticas en el cuarto grado de educación primaria**
Cecilio Armando Esquivel Varela

- 59 **Lecciones de buena práctica en el uso de los materiales oficiales: contraste eficacia social**
Ruth A. Díaz Ramírez
- 98 **El proceso de la evaluación en el aula**
María Luisa Laura Moreno Ojeda
- 104 **La práctica pedagógica videograbada en el Programa Escuelas de Calidad: Matemáticas cuarto grado de educación primaria**
Bertha Angelita Magaña Barragán, Manuela del Carmen Sánchez Humarán, Alicia Rivera Morales
- 114 **La práctica pedagógica en el PEC: características de las clases de español en escuelas de alto logro académico**
María del Carmen Ortega Salas, Simón Sánchez Hernández
- 127 **Evaluación cualitativa de la práctica pedagógica de español en el cuarto grado a través del video en el PEC**
Ruth A. Díaz Ramírez
- 142 **Una mirada a las estrategias de evaluación que utilizan los docentes de cuarto grado en las escuelas del PEC**
María Elizabeth Rodríguez Ramírez
- 154 **Aportaciones para la sistematización de la experiencia de evaluación de videograbaciones del Programa Escuelas de Calidad**
Matías Fajardo Andrade, Francisco Javier Gallegos Ruiz
- 164 **Análisis de la práctica pedagógica registrada en videos: algunas lecciones para la política educativa en México**
Armando Loera Varela
- 176 **Buenas prácticas de gestión escolar en escuelas polarizadas por nivel de logro académico**
Ramón Leonardo Hernández Collazo, Armando Loera Varela
- 215 **Análisis de la práctica pedagógica de dos grupos de alto y bajo logro académico en matemáticas de cuarto grado de primaria**
Alicia Rivera Morales

PRESENTACIÓN

En tiempos de globalización económica y cultural, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) deberá propiciar y promover la creación de nuevas formas de aproximación, reflexión e intervención en el campo educativo, basada en el estudio de problemas educativos socialmente significativos. La UPN transita hacia una universidad del futuro en el que se demanda convertirse en la rectora de la investigación educativa y de la formación de formadores de maestros.

En virtud de que la escuela es la unidad básica del Sistema Educativo Nacional (SEN), es necesario identificar y caracterizar a los actores del hecho educativo, quienes interactúan día con día en los escenarios que conforman el contexto escolar. La práctica pedagógica, en un sentido amplio, incluye los desempeños, perspectivas y actitudes que maestros y alumnos desarrollan en el espacio aúlico, con la intención de configurar un ambiente favorable para las experiencias de aprendizaje, consideradas por el maestro como valiosas de ser enseñadas o que forman parte del programa oficial, esté o no en concordancia con el enfoque pedagógico o curricular.

Por lo anterior, en el Área Académica Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión consideramos de suma importancia abrir espacios para debatir, analizar y difundir las aportaciones de la evaluación a la comprensión y mejora de la práctica pedagógica. En este marco propusimos el Foro Internacional “Evaluación de la práctica pedagógica a través del video”, en el que se planteó como objetivo: propiciar el intercambio y la comunicación sobre la práctica pedagógica videograbada a partir de diversas metodologías, experiencias y perspectivas desde las que se ha analizado. Desde esta perspectiva se propiciaron una serie de propuestas metodológicas que permitieron ir más allá de las paredes del aula para observar y confrontar la compleja situación que allí se desarrolla.

Es importante destacar el trabajo conjunto, generado por docentes de varias unidades de la UPN, en el que se considera el uso de la videograbación, instrumento, que si bien es polémico, por el efecto que supone en los participantes (maestros y alumnos) al sentirse observados, también se convierte en una posibilidad relevante para realizar el análisis de los haceres que llamamos práctica pedagógica. En este contexto, el cúmulo de experiencias registradas por el video, han permitido el registro de información, análisis y discusión enriquecedora como para plantearse una mayor comprensión en la mejora de la práctica pedagógica.

Con el fin de propiciar una dinámica plural e interdisciplinaria, buscamos la participación de profesores e investigadores de la misma UPN como de otras instituciones. Haber ampliado esta invitación a otros colegas y hacerla pública en un encuentro abierto y diverso enriqueció el foro. Manifestamos nuestro reconocimiento a los ponentes nacionales e internacionales por su respuesta entusiasta a nuestra invitación y a quienes hicieron posible compartir con ellos sus experiencias y conocimientos.

Hoy queremos compartir con la comunidad académica y escolar, y con todos los interesados en el campo de la educación, el contenido de las ponencias en esta memoria que, estamos seguros, es una aportación sustantiva a la discusión actual en el campo de la evaluación y la práctica pedagógica. Anticipamos a los lectores que disfrutarán de un itinerario que proporciona una visión del quehacer evaluativo y de la práctica pedagógica.

Finalmente, es importante señalar que el trabajo realizado no hubiera sido posible sin el apoyo de un buen número de trabajadores, estudiantes y profesores que siempre tuvieron tiempo, el instrumental y los materiales, así como las sugerencias puntuales y que, sin duda, mejoraron este trabajo. Expresamos nuestro agradecimiento a Luz Elena Sevilla Martínez, por su dedicación en la captura de las ponencias y la elaboración del documento final.

PRÓLOGO

El propósito común de las diversas aportaciones en el marco del Foro Internacional “Evaluación de la práctica pedagógica a través del video” es explorar el tradicional territorio del desempeño de los maestros a partir de la presunta objetividad y el deleite en el detalle que aporta la filmación de lecciones. Sin embargo, cada experiencia presenta principios conceptuales y supuestos metodológicos diversos, y en consecuencia sus efectos esperados son muy diferentes.

El aspecto compartido por los diversos ponentes consiste en acentuar la necesidad de acercarse a la práctica cotidiana de los maestros con el mayor cuidado posible para no tergiversarla. Sin embargo es obvio, desde luego, que la presunta objetividad de los videos no es absoluta, y constituye en sí una interpretación sobre los docentes y su quehacer. Los participantes en el foro no tienen problema para aceptar que la objetividad del video es relativa, por lo que todos ellos manejan, con diversos énfasis, la necesidad de “triangular” la información del video con otros datos sobre los docentes, sus alumnos, su escuela y su contexto. Por otra parte, las opciones para adentrarse en el aula y registrar lo que sucede en ellas son, en su mayoría, más sensibles a sesgos subjetivos arbitrarios. Por lo

menos en el video existe un registro que soporta la multiplicidad de miradas e interpretaciones y, además, puede ser motivo de una importante conversación entre maestros e investigadores, e incluso ser la base para una autoevaluación más estructurada. En otras técnicas de registro de los desempeños docentes estas posibilidades son más limitadas o inexistentes.

Sin embargo, poder contar en detalle la forma de enseñar difiere mucho de las aportaciones. La experiencia chilena describe las primeras etapas de un proceso de certificación docente en el que se involucra al video de una lección como uno de los elementos considerado por expertos para dictaminar la calidad de los desempeños, con base en una estructura previamente conocida por los profesores. Además de la certificación los videos se han considerado elementos de investigación educativa. La experiencia norteamericana es más tradicional en el sentido de incluir al video dentro de los procesos de investigación sobre modelos de enseñanza. El primero se refiere a los estudios de videos con el que se complementó el Tercer Estudio Internacional sobre Matemáticas y Ciencias (TIMSS), que desarrolló un esquema de análisis de videos que permitió identificar modelos de enseñanza típicos de las naciones participantes en el estudio. Un segundo estudio es el Alfa, en el que los videos de clase son utilizados en proceso de mejora de los desempeños. Un tercer estudio es el Análisis de Videocasos para la enseñanza de la ciencia (VISTA) en el que se desarrolla un proceso de capacitación de maestros, basado en la reflexión y discusión en equipos con relación a competencias docentes específicas y contextualizadas. La mayor parte de los ponentes mexicanos se refieren a su participación en el estudio de videos realizado dentro del proceso de la evaluación cualitativa del Programa Escuelas de Calidad (PEC). En ese estudio la videograbación se emplea para tres propósitos: primero para generar una autoevaluación de los maestros sobre sus desempeños, los condicionantes que actúan sobre ellos y los elementos de posturas pedagógicas que sostienen los docentes que participan en ese programa. En segundo lugar, para identificar los modelos de enseñanza real que efectivamente realizan los maestros de escuelas PEC, seleccionadas de manera polarizada (por nivel de logro, eficacia social –esto es logro con relación al nivel socioeconómico del contexto de la escuela y mejora académica continua). En tercer lugar para asociar los procesos de trans-

formación de la gestión de la escuela con los procesos de cambio de la práctica pedagógica. Además se presentan otras experiencias mexicanas en donde la videograbación de lecciones tiene como propósito enriquecer la conversación entre investigadores y docentes sobre el sentido de su práctica.

En todos los casos, el registro en video de las lecciones se basa en la necesidad de recuperar la práctica pedagógica en su contexto real y, al mismo tiempo, trascender las acotaciones de lo cotidiano a través de aprendizajes basados en reflexiones compartidas sobre desempeños profesionales realmente exhibidos. Este tipo de procesos apuntala nuevas formas de evaluar a los docentes y de autoevaluarse por parte de ellos, y sobre todo se convierte en un instrumento para apuntalar nuevas modalidades de actualización docente. Modalidades menos prescriptivas y verticales que las dominantes, ya que tienden a reflexionar desde la situación real las condiciones que impactan el desempeño, y se hace de manera que se configuran “espejos” en donde los docentes mismos son quienes tienen que decidir si tiene o no valor su forma de enseñar y las maneras viables para mejorar.

En este sentido la memoria del foro ofrece un espacio para explorar alternativas metodológicas de mejora de los procesos de formación y actualización docente. Alternativas que deben ser motivo de mayores debates y análisis académico. Los participantes agradecemos a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) haber organizado el foro para iniciar esta discusión en México. Por otra parte, a nivel personal agradezco a la Universidad y al importante equipo de académicos de las diversas unidades de la UPN su involucramiento en el estudio de videos del PEC, que nos ha permitido contar con un mapa de la pedagogía realmente instalada en nuestras aulas y, al mismo tiempo, de la gran apertura de los maestros de escuelas públicas mexicanas a aceptar todo aquello que, respetando su dignidad profesional, les permita mejorar su forma de enseñar. No hay duda, necesitamos de mejores políticas de formación y actualización docente, políticas que recuperen lo que ya está funcionando bien y permita que los docentes dialoguen sobre sí mismos, sus alumnos, sus escuelas.

Armando Loera Varela

USO DEL VIDEO PARA LA EVALUACIÓN DE PROFESORES Y LA INVESTIGACIÓN DE PATRONES DE ENSEÑANZA: LA EXPERIENCIA CHILENA

JORGE MANZI, PH.D.

DAVID PREISS, PH.D.

PAULINA FLOTTTS, PH.D.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

A partir del retorno a la democracia, Chile ha realizado grandes avances en el desarrollo de sistemas de medición y evaluación educacional (Manzi & Rosetti, 2004). Uno de los sistemas que más impacto ha tenido en la educación chilena es el Sistema de Evaluación Docente Más. Es así como desde el año 2003 se evalúa en Chile el desempeño profesional de los docentes que trabajan en establecimientos educacionales públicos. Hasta la fecha se han evaluado más de 16,000 profesores, de los cuales 11,695 corresponden al año 2005.¹

La evaluación se realiza a la luz de estándares que definen qué es una adecuada práctica profesional docente. Estos estándares, conocidos por todos los profesores del país, están sistematizados en el “Marco para la Buena Enseñanza”(MBE) (Ministerio de Educación, 2003). Este marco busca representar todas las responsabilidades de un profesor, que contribuyen de manera significativa al aprendizaje de sus alumnos; aborda responsabilidades que el docente asume en el aula, en la escuela y en la

¹ Esta cifra incluye a profesores de Lenguaje, Matemática, Ciencias y Ciencias Sociales, fundamentalmente de enseñanza primaria (hay un número cercano a 400 profesores de educación secundaria evaluados en 2005).

comunidad en que ésta se inserta. Los estándares de desempeño profesional docente se organizan en cuatro dominios:

- 1. Preparación de la enseñanza:** manejo que tiene el profesor de la disciplina que enseña y de los principios y competencias pedagógicas necesarias para organizar el proceso de enseñanza. Considera el dominio del marco curricular, es decir, de los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores que los alumnos requieren alcanzar para desenvolverse en la sociedad actual.
- 2. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje:** ambiente y clima que genera el docente en el que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Considera el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, y la promoción, por parte del profesor, de la confianza, aceptación, equidad y respeto. Asimismo, alude a habilidades para generar un ambiente estimulante y un profundo compromiso del profesor con los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes.
- 3. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes:** habilidad del profesor para organizar situaciones de aprendizaje que aprovechen efectivamente el tiempo disponible y que consideren los saberes e intereses de los estudiantes. Requiere de la habilidad para monitorear en forma permanente los aprendizajes, con el fin de retroalimentar las propias prácticas y ajustarlas a las necesidades de los alumnos.
- 4. Responsabilidades profesionales:** capacidad de reflexionar consciente y sistemáticamente sobre la propia práctica y de reformularla para garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. También refiere a dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo en aula y que involucran a los pares, la comunidad y el sistema educativo.

Para evaluar el cumplimiento de los estándares expresados en el MBE se utilizan cuatro instrumentos, cada uno de los cuales recoge distintas perspectivas acerca del desempeño profesional del docente evaluado:

- **Autoevaluación:** el mismo docente evalúa su desempeño a partir del MBE.
- **Entrevista:** un colega del docente evaluado lo entrevista con base en una pauta estructurada.
- **Informes de Supervisores:** los superiores jerárquicos (Director y Jefe Técnico Pedagógico del establecimiento en que trabaja el profesor) evalúan el desempeño del docente.
- **Portafolio:** evidencia directa del desempeño del docente. Incluye una serie de productos escritos relativos a la implementación de una unidad pedagógica, su evaluación y la reflexión que hace el docente de su propia práctica; incluye la filmación de una clase de 40 minutos.

De todos estos instrumentos de evaluación, el que sin duda constituye la evidencia más directa del quehacer profesional es la clase filmada que forma parte del portafolio: se trata de una evidencia en la que el profesor muestra sus conocimientos y habilidades pedagógicas en una situación real, similar a lo que constituye su práctica habitual.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA CLASE FILMADA

La clase es filmada por un camarógrafo acreditado que ha sido especialmente capacitado para cumplir esta función. Esto permite homologar las condiciones técnicas en que se lleva a cabo la filmación, para asegurar requisitos básicos de calidad de imagen y sonido. Asimismo, las clases se filman siguiendo un estricto protocolo que permite registrar tanto las acciones del profesor como las de los alumnos (por ejemplo, los camarógrafos siguen instrucciones específicas para enfocar al profesor y realizar paneos a la clase completa en ciertos intervalos de tiempo).

El docente evaluado conoce de antemano el día y hora en que va a ser filmado, de manera que puede preparar su clase con anticipación y mostrar así su mejor nivel de desempeño. Los únicos requisitos formales de la clase son los siguientes:

- debe estar presente al menos el 80% de los alumnos
- el profesor debe exponer, explicar o hacer una presentación de los contenidos de la clase durante al menos 15 minutos.

Junto con la cinta de video el profesor debe entregar por escrito una ficha de la clase, donde registra los objetivos trabajados en ella y también puede informar si hubo alguna situación excepcional que alteró el desarrollo de la clase.

CORRECCIÓN DE LA EVIDENCIA ENTREGADA POR EL PROFESOR

La evaluación de la clase filmada se hace a partir de una rúbrica o pauta de corrección que es elaborada por equipos técnicos de profesionales con experiencia en el campo de la medición, y que se prueba en estudios de campo para evaluar sus características y propiedades métricas. Esta pauta es utilizada por profesores correctores (del mismo ciclo de enseñanza y asignatura que el docente evaluado), rigurosamente entrenados y monitoreados en el uso de ella. Los correctores revisan los videos durante cuatro semanas dedicándose en exclusiva a esta tarea.

El 20% de la evidencia es sometida a doble corrección, lo que permite monitorear la consistencia de los correctores durante todo el periodo de corrección. Junto con esto, el proceso contempla otras medidas específicas de monitoreo constante del trabajo de los correctores, para asegurar que ellos corrijan la evidencia ateniéndose estrictamente a la pauta o rúbrica.

Aspectos evaluados:

1. **Ambiente de la clase:** capacidad del profesor para crear un ambiente favorable para el aprendizaje. Se considera la capacidad para mantener a los alumnos involucrados en todas las situaciones de aprendizaje propuestas y para organizar la sala de clases y los recursos de aprendizaje de manera que todos los alumnos tengan acceso a ellos adecuada y oportunamente. Se evalúa también el manejo del grupo curso, expresado en un adecuado ambiente de

trabajo, en ofrecer, de forma equitativa oportunidades de participación a los alumnos y en estar atento a las intervenciones y preguntas de ellos durante la clase.

2. **Estructura de la clase:** se considera si la clase tiene un inicio claro y de calidad que permita un primer acercamiento a los objetivos esperados para ella, si las actividades están vinculadas entre sí y si el profesor hace una sistematización o síntesis de los aprendizajes de la clase. Además se considera que se destine el tiempo a actividades instruccionales relacionadas con el objetivo de la clase y, asimismo, que el tiempo para cada actividad sea el adecuado. Al final, se evalúa la capacidad para cubrir todos los objetivos de la clase a partir de las actividades desarrolladas.
3. **Interacción pedagógica:** se considera la capacidad del profesor de relacionar sistemáticamente los aprendizajes de la clase con los conocimientos o experiencias previas de los estudiantes y de promover que ellos mismos establezcan estas relaciones. Además se considera la capacidad para formular preguntas que exijan altos niveles de elaboración por parte de los alumnos, promoviendo que sean ellos mismos quienes las respondan. También se evalúa la capacidad para acompañar y guiar las actividades de la clase en función del aprendizaje y la capacidad de complementar las intervenciones de los alumnos.

La evaluación de cada una de estas dimensiones se hace a partir de indicadores más específicos, cada uno de los cuales se califica en una escala de 1 a 4. La pauta de corrección describe cada uno de estos niveles para cada indicador. A modo de ejemplo, se presenta en la Tabla 1 la pauta de corrección del indicador “calidad de la estructura de la clase”.

Tabla 1. Pauta Estructura de la clase

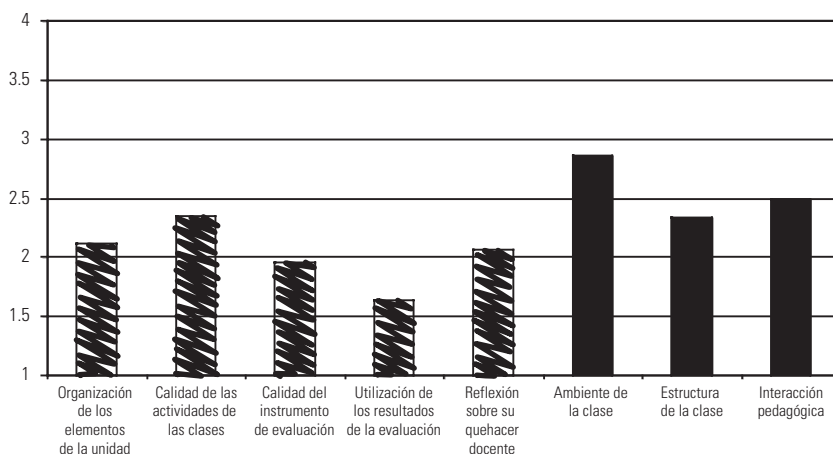
1	2	3	4
<p>No hay un inicio claro, solo se da una instrucción para comenzar a trabajar.</p> <p>O</p> <p>Las actividades no están vinculadas entre sí.</p> <p>O</p> <p>No hay una sistematización o un resumen de lo realizado en la clase.</p>	<p>La clase tiene un claro inicio, pero éste es de calidad regular, lo que se manifiesta en que el profesor: sólo anuncia lo que se va a realizar, sólo señala los objetivos de la clase, o realiza actividades de exploración o activación que no tienen clara relación con los objetivos.</p> <p>Y</p> <p>Se aprecia que las actividades de la clase están vinculadas entre sí.</p> <p>Y</p> <p>El profesor resume las actividades realizadas durante la clase.</p>	<p>La clase tiene un claro inicio y éste es de buena calidad. A través de actividades como exploración, activación de conocimientos previos o contextualización, el profesor permite que los alumnos tengan un primer acercamiento a los objetivos de la clase.</p> <p>Y</p> <p>Se aprecia que las actividades de la clase están vinculadas entre sí.</p> <p>Y</p> <p>El profesor hace una sistematización o síntesis de los aprendizajes de la clase.</p>	<p>Las condiciones de "3" y además:</p> <p>El profesor hace una muy buena integración de los aprendizajes de la clase, ya sea porque:</p> <p>relaciona los aprendizajes centrales de la clase con los objetivos planteados para ella, o</p> <p>plantea a los alumnos desafíos para seguir avanzando en el conocimiento, o</p> <p>hace la sistematización a partir de las intervenciones de los alumnos.</p>

RESULTADOS GENERALES DE LA EVALUACIÓN

Los 10,695 profesores evaluados el año 2005 mostraron un patrón de resultados común, independientemente del nivel de enseñanza y asignatura que trabajan. Dicho patrón muestra claramente que las dimensiones evaluadas a partir de la clase filmada tienen, en promedio, más alto desempeño que las dimensiones evaluadas a partir de los productos escritos que el profesor envía a propósito de la unidad implementada. Lo anterior se aprecia en la gráfica, la cual muestra los promedios de cada dimensión del portafolio para todos los docentes evaluados (las tres últimas dimensiones son las asociadas a la clase filmada).

El rendimiento de los profesores evaluados no es parejo en las tres dimensiones evaluadas a partir de la clase filmada. El rendimiento más alto se observa en la dimensión "Ambiente de la clase"; a partir de los indicadores que componen esta dimensión, se puede concluir que los profesores evaluados tienen una buena capacidad para mantener a sus alumnos focalizados en las actividades de aprendizaje que les propone, de mane-

ra que logra crear un ambiente de trabajo en la sala de clases; este buen nivel de desempeño se relaciona también con promover la participación de todos los alumnos al ofrecer a ellos oportunidades equitativas para preguntar, opinar, comentar e intervenir en clases.



La dimensión “Interacción pedagógica” es la que sigue en términos de nivel de rendimiento. Esto implica que los docentes evaluados mostraron una adecuada capacidad de acompañar el desarrollo de las actividades para promover el aprendizaje en sus alumnos, estableciendo relaciones entre los contenidos de la clase y los conocimientos o experiencias previas de los alumnos y, asimismo, formulando preguntas de calidad durante el desarrollo de la clase.

En comparación con lo anterior, la dimensión de “Estructura de la clase” tuvo un rendimiento inferior; se observó que los profesores desarrollaban actividades acordes con los objetivos de la clase y utilizaban de forma adecuada el tiempo disponible; sin embargo, se apreció la falta de un cierre de la clase o síntesis de los aprendizajes de ella.

Usos en investigación

El material de la evaluación docente ha comenzado a ser investigado con dos objetivos. En primer lugar, con vistas a la validación de sus instrumentos. En segundo lugar, con vistas a la investigación de la na-

turaliza de la enseñanza en Chile. Persiguiendo este último objetivo, Preiss (2005) indagó la evidencia originada en la aplicación 2003 de la evaluación docente. En particular, investigó los modelos implícitos de pedagogía de 135 profesores evaluados durante ese año. En particular, estudió las preguntas y seguimientos usados por los profesores en los 10 minutos iniciales de sus clases, así como los tipos de actividades que los profesores implementaban a lo largo de la duración de las mismas. A continuación detallamos brevemente el estudio de habla docente y sus resultados: por motivos de espacio, sólo especificamos los resultados gruesos del estudio de actividades.

El habla de los profesores durante los 10 minutos iniciales fue transcrita, las preguntas y seguimientos de los profesores a las intervenciones de los estudiantes fueron contados y codificados, tomando como referencia, los esquemas de codificación desarrollados por Wells (1999) y por el componente de video del estudio TIMSS (Stigler, Gallimore, & Hiebert, 2000; Stigler & National Center for Education Statistics, 1999).

Las preguntas de los profesores fueron codificadas del siguiente modo:

Controles. Tienen como propósito regular el flujo de la clase, es decir, evaluar si los estudiantes están siguiendo la lección y organizar la distribución de tareas.

Informar. Su propósito es evaluar si los estudiantes conocen cierta información o están siguiendo la información que el profesor entrega durante la clase.

Implementar. Su propósito es hacer que los estudiantes usen una habilidad verbal. Por ejemplo, desarrollar una tarea fónica, leer un párrafo en voz alta, analizar la gramática de una oración, ejecutar el análisis ortográfico de una palabra, realizar una tarea de comprensión de lectura.

Elaborar. Tienen el propósito de hacer que los estudiantes reflexionen sobre su trabajo y expresen sus creencias. Por medio de estas preguntas el profesor provee a los estudiantes con oportunidades para pensar acerca de lo que han hecho o dicho, colaborar con la clase o negociar el significado de su trabajo.

Los seguimientos de los profesores fueron codificados como:

Monosílabo/Neutro. Corresponde a los seguimientos que respondían a las intervenciones de los estudiantes con una palabra monosilábica tal como “ajá” o con una respuesta sin consecuencias instruccionales.

Repetir. Fue utilizado para identificar todos los seguimientos que involucraban una repetición total o parcial de las intervenciones de los estudiantes.

Evaluar. Fue usado para identificar todos los seguimientos que involucraban una evaluación explícita de las intervenciones de los estudiantes.

Reformular. Fue usado para identificar todos los seguimientos donde el profesor capitalizaba en la contribución de un estudiante para explorar el contenido.

Las transcripciones fueron analizadas por un equipo de codificadores ciego a las hipótesis del estudio. La consistencia de los codificadores fue muy buena, ($r > .85$). En los análisis se empleó como variable independiente la clasificación de los profesores en los diferentes niveles de competencia establecidos en la evaluación docente. Las variables dependientes fueron la frecuencia de preguntas y tipos de seguimientos realizados por los profesores. Los resultados mostraron que los profesores chilenos seguían un patrón común de enseñanza, independiente de su nivel de competencia. En efecto, en promedio, los profesores producían un número muy escaso de preguntas y seguimientos de alto potencial metacognitivo (elaborar o reformular), sus preguntas más frecuentes buscaban la reproducción de información y, finalmente, sus seguimientos se focalizaban ya sea en la evaluación o repetición de las contribuciones de los estudiantes. Por otra parte, los datos para las actividades de la clase, aun cuando confirmaban el predominio del patrón convencional de enseñanza centrado en el profesor, mostraban que éstos implementaban una serie de actividades en la forma de “juego instruccional”. Aunque el foco instruccional de dichas actividades era a veces indefinido, su alta frecuencia y el alto nivel de participación que concitaban en los estudiantes, sugieren que ellas pueden servir de espacio para la imple-

mentación de iniciativas de transformación de la práctica pedagógica, especialmente en un contexto donde, tal como lo ilustra el estudio de habla docente, el uso de habilidades metacognitivas es escaso.

CONCLUSIÓN

La experiencia de la evaluación docente en Chile muestra que es posible usar este instrumento en un proceso de evaluación masivo manteniendo índices adecuados de consistencia entre los correctores. Por otra parte, el video es una muy buena forma de acceder a aquellas dimensiones del quehacer profesional que tienen relación más directa con lo que ocurre en realidad en el aula. Es además un instrumento privilegiado para acceder a lo que en los estándares chilenos (MBE) se denomina “ambiente propicio para el aprendizaje” y que es un aspecto clave para el aprendizaje. Es también una buena manera de evaluar el conocimiento que tienen los profesores acerca de las disciplinas que enseñan y de las didácticas específicas asociadas a ellos. Finalmente, el material recolectado por la evaluación docente ofrece amplias oportunidades de investigación que están comenzando a ser capitalizadas. En particular, dicho material permitirá develar en un mediano plazo la naturaleza de los patrones instruccionales que predominan en las aulas chilenas, sus variaciones según dominio de contenidos, y el modo en que éste cambia a lo largo del ciclo de enseñanza. Aun cuando los datos hasta ahora recolectados sugieren que el modo de enseñanza adoptado por los profesores en las escuelas públicas chilenas sigue patrones convencionales de enseñanza, al detectar fortalezas y debilidades docentes estos mismos datos sugieren hacia donde debieran apuntar las iniciativas de cambio educacional, en particular las referidas a la formación inicial y en servicio de los profesores.

REFERENCIAS

- Manzi, J., & Rosetti, J. (2004). "La evaluación educacional en Chile: Antecedentes y desarrollo reciente". [Educational assessment in Chile: Antecedents and recent developments]. *Persona y Sociedad*, XVIII(3), 221-243.
- Ministerio de Educación. (2003). *Marco para la buena enseñanza [Framework for good quality teaching]*. Santiago, Chile: CPEIP.
- Preiss, D. (2005). *The Task of Teaching: Folk Pedagogy and Instructional Practice in Chile's Elementary Education*. Unpublished Ph.D. Dissertation, Yale University, New Haven, CT.
- Stigler, J. W., Gallimore, R., & Hiebert, J. (2000). Using video surveys to compare classrooms and teaching across cultures: Examples and lessons from the TIMSS video studies. *Educational Psychologist*, 35, 87-100.
- Stigler, J. W., & National Center for Education Statistics. (1999). *The TIMSS Videotape Classroom Study: methods and findings from an exploratory research project on eighth-grade mathematics instruction in Germany, Japan, and the United States*. Washington, D.C.: U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.

EVALUATING TEACHING PRACTICE THROUGH VIDEO: EXAMINING PURPOSES, METHODOLOGIES, AND FINDINGS

KAREN B. GIVVIN

LESSON LAB RESEARCH INSTITUTE

With the advent of digital video and the availability of streaming over the Internet, there has been an explosion of video use for the purpose of evaluating teaching. University faculty, professional developers, and groups of teachers around the globe have turned to video as a means of prompting and sharing thoughts about practice. What are some of the goals for the use of video and how are different goals best served? In this presentation I will describe the work we've done at LessonLab (through the TIMSS and two follow-up studies), focusing explicitly on the goals for our video work and how we've set out to accomplish them. I will also discuss major findings from those projects.

The studies I'll be talking about today are the Third International Mathematics and Science (TIMSS) 1995 and 1999 Video Studies, the Videocases for Science Teaching Analysis (VISTA) study, and the Algebra for All (ALFA) study. Those projects have different purposes for the use of video. In TIMSS, the goal was to obtain a national picture of mathematics and science teaching across several countries. VISTA and ALFA, on the other hand, use video as a tool for analysis of practice by groups of pre- and in-service teachers. Beyond that, ALFA has begun to use video

of professional development (PD) participants as a means to assess the effectiveness of the PD.

What I'll now do is detail each project in turn, focusing on their varying purposes for the use of video, the methodologies employed to serve those purposes and, where possible, the findings of the study. Roughly the first half of my talk will be related to the TIMSS Video Studies. The second half will be composed of discussion on the ViSTA and ALFA projects currently underway at the LessonLab Research Institute.

TIMSS VIDEO STUDIES

Purpose

The purpose of the TIMSS 1995 and 1999 Video Studies was to describe 8th-grade mathematics and science teaching across several countries. The goal was not to characterize “best practice” or any particular kind of teaching method, but rather to document average experience. There are multiple reasons for studying everyday teaching *across* countries: (1) to reveal one's own practices more clearly, (2) to discover new alternatives, and (3) to stimulate discussion about choices within each country (Hiebert *et al.*, 2003).

Methodology – TIMSS 1995 Video Study

The initial problem faced by the TIMSS 1995 Video Study was how to collect a sample large enough to claim it was a national representation *and* collect enough detail to study teaching. Prior large scale studies had been conducted using teacher self-reports on questionnaires, with all the well-known validity difficulties. On the other hand, many case studies of teaching had been conducted with the accompanying problems of generalizability. The solution was to marry the two research traditions and conduct a video survey. Two-hundred thirty-one 8th-grade mathematics lessons were collected across three countries: Germany, Japan, and the United States.

Findings – TIMSS 1995 Video Study

The finding from the TIMSS 1995 Video Study most pertinent to the present discussion is that each of the three countries showed a distinct pattern in its mathematics instruction. For example, in the U.S. the teacher typically instructed students in a concept or skill and then solved example problems with the class. That was followed by students practicing on their own while the teachers helped individual students. In contrast, Japanese teachers typically posed a rich problem and let students struggle with it. Students then presented their ideas and solutions and the class as a whole discussed the methods presented. The lesson typically concluded with a teacher summary.

Methodology – TIMSS 1999 Video Study

A major weakness of the 1995 Video Study was the inclusion of only one high-achieving country. This led to the erroneous conclusion by many that Japanese teaching was cause of Japanese achievement and that such teaching was a necessary condition for high achievement. This weakness led directly to the TIMSS 1999 Video Study. The latter broadened the work in four ways. It included (1) more high-achieving countries, (2) science as well as mathematics, (3) the development of analytic tools capable of application to a wide variety of cultures, and (4) a more extensive public use library.

Seven countries participated in the TIMSS 1999 Video Study: Australia, the Czech Republic, Hong Kong (for mathematics only), Japan,¹ the Netherlands, Switzerland (for mathematics only), and the United States. Countries were selected based on their scores on TIMSS 1995 achievement tests. All of the other countries scored higher than the U.S. in mathematics and science, and you'll hear me sometimes referring to the non-U.S. set of countries as "higher-achieving."

As with the 1995 Study, a national random sample was taken, this time with approximately 100 lessons taped in each country for each to-

¹ The Japanese case illustrates well one of the advantages of video data. We did not collect a second set of videos in 1999; we simply re-analyzed the 1995 set. The shelf life of video allows researchers to use coding schemes developed well after the data has been collected.

pic are (i.e., mathematics and science). And like the first study, a single lesson was filmed from each participating teacher. An international team of researchers developed codes to be applied to the lessons and an international team of coders applied them. Codes addressed lesson organization, content, and how content was worked on.

Findings – TIMSS 1999 Video Study

So what did we see in 8th-grade teaching across countries? Because I worked on the mathematics portion of the study, I'll focus on those findings. Much of our analysis centered on three broad questions: (1) Do other high-achieving countries teach as Japan does? (2) Is Japan alone in its uniqueness? (3) Do higher achieving countries share a set of similar lesson features?

With respect to the first question, in many ways, Japan stands alone in its teaching methods. Most notably, students work on fewer problems (an average of just three per lesson), spend more time on each of them (an average of 15 minutes), and are much more likely to spend that time engaging in challenging work such as proofs (which were characteristic of more than a quarter of all Japanese problems).

With respect to the second question, Japan is not alone in uniqueness; all six other countries also showed unique cultural patterns. There are thus more than two methods of teaching that lead to high student performance. And, what makes this especially interesting is that some of the differences were along dimensions we often have thought were critical for high quality teaching. For instance, countries varied widely in the frequency with which they set up problems either with mathematical language or symbols only or through real world scenarios. Similarly, they varied in the degree to which we saw calculators and computers used. And, most intriguingly, they varied in the frequency with which problems were presented as “using procedures” (i.e., that the problem statement implied that a standard procedure should be applied to solve the problem) and as “making connections” (i.e., that the problem statement implied that solving the problem would require constructing relationships among ideas, facts, or procedures).

With respect to the third question, yes, the higher achieving countries did share common features. One is particularly pertinent to the present discussion, as the ALFA study, which I'll describe in detail later, was designed to address it. As I just said, the countries varied in the frequency with which problems were presented as "using procedures" or "making connections." Because problems can be transformed when they are implemented in the classroom and the apparent intent can change, all problems were coded a second time, paying special attention to implementation. When we follow up on making connections problems, we saw that in Australia and the U.S. (the two lowest achieving countries) making connections were rarely (if ever) solved by making connections. Instead, they were solved simply by stating the answer to the problem or by using procedures.

From the TIMSS 1999 Video Study then, we learned that Japan is unique, but so are other higher-achieving countries, indicating that there is no single method necessary for high student achievement. Findings indicate also that how problems are carried out might be a key to high achievement (and that simply changing textbooks won't be enough).

ViSTA STUDY

Purpose

In the Videocases for Science Teaching Analysis (ViSTA) project, the purpose for the use of video is to provide a forum for analyzing practice. The evaluation of teaching is thus completed by practitioners, not researchers. Why is lesson analysis so important? The importance of observation and study opportunities is represented in the idea that teaching is a cyclical process (Hiebert, Gallimore, and Stigler, 2002; Ball and Cohen, 1999). Teachers plan, teach, and reflect on practice in a continuing cycle. All teachers engage in these processes, though many do so in intuitive ways, assigning lower priorities to planning and reflecting than to implementation. Improvement of planning and reflection (or analysis) holds great potential for improving teaching. Both phases are places where the cultural routines that underlie teaching can more

easily be brought to awareness, evaluated, and changed. Indeed, this assumption is what underlies the lesson study form of PD as practiced in Japan (Lewis and Tsuchida, 1997; Stigler and Hiebert, 1999).

Methodology

In the ViSTA project, teachers complete a series of analytical tasks focused on scientific content, students' understanding of the content, instructional strategies, and lesson plans. Those tasks are followed up by group discussions and online forums. Six modules are being created for pre-service teachers: electricity, plants, force and motion, inquiry, water cycles, and food webs. The electricity and plants modules are being modified for use with in-service teachers. Each module is composed of cases for each of two teachers. Cases include a sequence of three videotaped lessons and videotaped interviews with the teacher and three students before and after that lesson sequence, plus lesson plans, students assessments, student work, and teacher questionnaires.

Findings

The ViSTA project is currently in the development and piloting stage. In another year we will begin to use video-based tasks to assess the effectiveness of the modules for teacher learning. In the ALFA study, such assessment is already underway. I'll turn now to that project.

ALFA STUDY

Purpose

The TIMSS 1999 finding regarding the infrequency with which making connections problems are implement in the United States led directly to the ALFA study. Through it we're working with 6th-grade mathematics teachers in Los Angeles to increase the frequency with which they implement rich mathematical problems—problems like those we labeled as “making connections” in the TIMSS study. As with ViSTA, we use video to support teachers' analysis of classroom practice.

Methodology

In the ALFA project we're using video in various ways. First, teachers view video of a classroom lesson in which a rich problem is taught and through video-based tasks and small group discussions they conduct a modified form of lesson study. Second, participating teachers are video-taped teaching a lesson that includes a rich problem that we provide to them. This video is itself used for two different purposes. It is used not only as a tool for teachers to reflect on their own practice (they view it with their self-identified goals in mind) but also as a tool for assessing whether our PD program has been effective.

Findings

For the ALFA project, I'll focus on findings related to using video to assess PD effectiveness. This includes our analysis of teachers' responses to video-based lesson analysis tasks and analysis of videos of their classroom lessons.

After watching a lesson and examining related student work, teachers were asked to respond to the question, "Did the lesson meets its stated learning goals?" Further, they were asked, "Does the student work from the lesson suggest that the students reached the learning goals?" From these questions we wanted to know two things: (1) whether teachers' assessments differed depending on whether they were pressed to focus on student work, and (2) whether the evidence upon which they made their judgments was different if they were pressed to focus on student work. Beyond this, we wanted to know whether teachers' unprompted focus on student evidence increased with training.

We found that teachers' assessments of lesson effectiveness differed depending on whether they were pressed to focus on student work. Specifically, teachers' beliefs that the stated learning goals of the lesson were met were called into question when they were pressed to focus on student work. We found also that teachers were more likely to focus on students when they were pressed to do so. Finally, there was improvement in the third module over the first and second with respect to teachers' focus on student work.

The second major video undertaking in the ALFA project was to videotape participating teachers. We taped each of 50 teachers one time. For each lesson we provided teachers with a shared “rich problem” and asked that they include it in their lesson however they wished. We found that treatment teachers spent more time on the problem than did control teachers and sent students off to work on their own sooner. Students of treatment teachers spent more time working independently, were more likely to have an opportunity to generate their own solutions before the teacher presented on him-/herself, and were more likely to present their work at the board.

CONCLUSIONS AND QUESTIONS

In this talk I’ve discussed different purposes for the use of video in the evaluation of teaching: description of practice, analysis of practice, and assessment or PD effectiveness. Those are by no means the universe of the ways in which video is currently being used. For instance, in another project at LLRI we’re developing a measure that uses video clips as prompts for lesson analysis. Pilot testing shows teachers’ responses to be highly correlated with other measures of pedagogical content knowledge (PCK). The measure thus has potential as an embedded assessment, evaluating teacher knowledge.

Methodologies currently in use—and questions about them—also extend beyond those that I’ve discussed. For instance, are greater learning opportunities for teachers afforded if the video they analyze is of themselves or of others? What of raw versus edited video, in natural versus staged settings? And video of best practice versus typical or competently taught lessons? When teachers view video, what type and degree of guidance is most advantageous? In all likelihood, the answers to these questions depend not only on the purpose for video use, but also on the background of the teacher and on the setting in which it is used. Much more research is necessary before we say with confidence that we are making the best use of video for the purpose of evaluating teaching.

REFERENCES

- Ball, D., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional development. In G. Sykes and L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey Bass.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J.W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3-15.
- Hiebert, J., Gallimore, R., Garnier, H., Givvin, K. B., Hollingsworth, H., Jacobs, J., Chui, A. M., Wearne, D., Smith, M., Kersting, N., Manaster, A., Tseng, E., Etterbeek, W., Manaster, C., Gonzales, P., & Stigler, J. (2003). *Teaching Mathematics in Seven Countries: Results from the TIMSS 1999 Video Study*, NCES (2003-013), U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Lewis, C., & Tsuchida, I. (1998). A lesson is like a swiftly flowing river. *American Educator*, 22 (4), 12-17; 50-52.
- Stigler, J.W. & Hiebert, J. (1999). *The Teaching Gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Free Press.

METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA VIDEOGRABADA

MARÍA GUADALUPE DEL SOCORRO LÓPEZ ÁLVAREZ
UPN-CD. JUÁREZ

RESUMEN

En este trabajo se exponen algunas reflexiones sobre el proceso de capacitación para el análisis de clases videograbadas, llevado a cabo por el equipo conformado por el personal académico de la UPN y Heurística Educativa. Se presentan algunos antecedentes de cómo se creó el equipo, la forma en que se logró la unificación de criterios hasta llegar a los objetivos propuestos y la forma en que fuimos adquiriendo una formación como sujetos-herramienta desde un enfoque cualitativo, valorando la subjetividad como una parte esencial para la objetividad de los análisis. Asimismo, se plantean algunos problemas presentados en la realización de este trabajo de investigación sobre todo en la calidad de los materiales y la grabación de las clases, el tiempo como variable presente en la duración de las clases y el tiempo como un factor relativo no siempre disponible en forma suficiente para los analistas y la forma de lograr buenas narrativas en las descripciones de clase. Finalmente se abordan los puntos contenidos en el instrumento utilizado en esta eva-

luación, y como conclusión se subraya la importancia de estimular el uso de esta tecnología para transformar la práctica docente.

CONTENIDO

- Introducción. Objetivo.
- La conformación del equipo de analistas.
- Criterios para la observación de las clases videograbadas, desde un enfoque cualitativo como marco de referencia metodológico.
- La objetividad y la subjetividad en la observación e interpretación.
- Algunos de los problemas técnicos del material videograbado.
- El instrumento de registro.
- Reflexiones finales.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es producto de un esfuerzo colectivo llevado a cabo por el personal docente de distintas unidades de la UPN, bajo la dirección del doctor Armando Loera Varela, y el equipo de trabajo y capacitación de Heurística Educativa, del Estado de Chihuahua, Ramón Hernández Collazo, Esteban García, Óscar Cazares y Rosario González. En junio de 2003, el esfuerzo y la gestión de diferentes actores cristalizó en la conformación de un equipo de analistas, para participar en uno de los aspectos más novedosos de la evaluación a través de la metodología del análisis de videograbación aplicada al Programa Escuelas de Calidad.

Esta experiencia de más de dos años, concluyó formalmente a principios de 2006, y nos permitió participar como equipo de trabajo en numerosos talleres, dentro de los cuales se fueron cumpliendo objetivos específicos, generando una gran cantidad de información que ahora es posible compartir en diferentes formas, en eventos de esta magnitud, con materiales para publicación, y en algo muy importante a nivel personal, como es la experiencia que directamente podemos ahora aplicar

para la formación de docentes, así como en otros aspectos de la investigación educativa.

OBJETIVO

Considerando que el objetivo general es: propiciar el intercambio y la comunicación sobre la práctica pedagógica videograbada a partir de diversas metodologías, experiencias y perspectivas desde donde se han analizado, en esta oportunidad se exponen algunos de los aspectos metodológicos seguidos, el análisis de las clases videograbadas tanto en lecciones de español y de matemáticas del 4º. grado, con una muestra representativa de las escuelas participantes en el Programa Escuelas de Calidad en diversos estados del país.

El propósito de este trabajo es compartir algunas reflexiones sobre los antecedentes de nuestro grupo y la capacitación recibida para realizar la observación y el registro etnográfico de las clases videograbadas en las tres etapas del análisis, correspondientes a la Línea Base (fase 1, ciclo 2001-2002), seguimiento (fase 2, ciclo 2002-2003) y contrastación (fase 3, ciclo 2003-2004).

ANTECEDENTES EN LA CONFORMACIÓN DEL EQUIPO DE ANALISTAS

Uno de los problemas para realizar investigación en las escuelas de nivel básico, se registró en la conformación de equipos académicos consolidados, pues se requerían investigadores con cierta estabilidad y entrenamiento, que pudieran compartir objetivos comunes para propiciar el intercambio de experiencias. Esto es una parte de lo que se logró en el equipo nacional de la UPN para realizar el análisis de videos. Aunque el proceso de integración no estuvo exento de dificultades, tanto de índole personal como laboral, en cada caso se fueron haciendo las gestiones desde la rectoría con las diferentes unidades para comisionar al personal académico, asegurando así esta participación.

El hecho de ser parte de un equipo brinda valiosas oportunidades de aprendizaje al permitir la continua confrontación de los marcos de referencia individuales, tanto en el ámbito teórico como en el práctico por la necesidad de cumplir con los objetivos y las exigencias de tareas específicas en tiempos relativamente cortos y sin la descarga laboral en muchos de los casos. A pesar de las diferencias y la heterogeneidad del grupo, al final se logró crear un excelente clima de trabajo entre los integrantes, una fórmula difícil de obtener en el campo de la educación, atravesada por tantos procesos condicionantes e intereses.

Al iniciar la tarea de evaluación de la práctica docente videograbada con el equipo de Heurística, el marco de referencia propuesto para el análisis fue el enfoque cualitativo y la combinación de herramientas computacionales para facilitar el manejo de grandes volúmenes de la información generada. Estos principios fueron expuestos en forma sencilla en el primer taller de capacitación. “Se enfatiza la observación etnográfica de una realidad construida en el aula, a partir de la multiplicidad de relaciones y procesos que interactúan, construyendo el valor de la información a partir de los actores protagónicos: docentes, estudiantes, autoridades y miembros de las comunidades escolares. Este enfoque prioriza los procesos de gestión de la actividad escolar y la participación social, reconoce la singularidad del aula y la escuela al mismo tiempo que la individualidad de los docentes, autoridades y demás actores” (Armando Loera, 2003).

La observación con un enfoque cualitativo de los casos y su registro en las narrativas de las clases, hizo posible identificar al final de cada fase, los patrones específicos recurrentes que permitieron profundizar en la contrastación de prácticas considerando diferentes factores, para finalmente identificar las que se llamaron “buenas prácticas”, reconociendo con mayor especificidad las condiciones en que el PEC pudiera incidir para elevar la calidad del servicio educativo de modo integral. Cabe recalcar que este análisis fue sólo uno de los múltiples aspectos utilizados en la evaluación, ya que en paralelo se aplicaron otros procedimientos para la contrastación como la autoevaluación del docente, los cuadernos de los niños y otros registros generados y compartidos con la comunidad escolar.

CRITERIOS PARA LA OBSERVACIÓN CUALITATIVA Y EL REGISTRO DE LAS CLASES COMO BASE DE LA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La observación es parte esencial de la investigación en cualquier área del conocimiento; implica tanto la contemplación minuciosa como el examen profundo de una determinada realidad o de una situación llena de significados socioculturales. El proceso de observación, como técnica intensiva, requiere un entrenamiento para profundizar en la cultura escolar, donde cobran sentido las prácticas pedagógicas. Desde un enfoque cualitativo, los investigadores coinciden en la importancia del sujeto observador en forma integral (Castañeda, De la Torre, Morán, Lara, 2004) que parte de la capacidad perceptiva para captar la realidad como experiencia única creada desde otros sujetos que, a la vez, comparten significados determinados por la institucionalidad escolar. Como observadores de clases grabadas, el reto ha sido la reconstrucción de los significados contenidos en cada caso, como una experiencia relevante elegida por el mismo docente dentro de su planeación pedagógica, en la que subyacen los procesos de enseñanza-aprendizaje y las situaciones específicas microcontextuales dentro del aula.

La observación se puede concebir como todo un sistema y a la vez como una técnica aplicada para recabar información de primera mano. Como una herramienta técnica la observación no participante, aplicada en la evaluación en los análisis de las clases, se destaca por algunos de sus propósitos, los cuales coinciden con su aplicación en el material de los videos previamente clasificados para el análisis, y son:

- 1º. La descripción de contextos o ambientes, así como las actividades que se desarrollan en éstos, las personas que participan y los significados de sus actividades,
- 2º. La comprensión de los procesos, interrelaciones entre personas y sus situaciones y circunstancias, así como los eventos que suceden a través del tiempo, los patrones que se desarrollan y los contextos sociales y culturales en los cuales ocurren las experiencias humanas y

30. La identificación tanto de los problemas, como de los “nudos” donde se concentra una mayor información por la complejidad de los procesos presentes en el salón de clases. (H. Sampieri, Fernández, y Baptista, 2003, 458.)

En la actualidad, todas las áreas del quehacer educativo están sometidas a diferentes procesos de evaluación para elevar la calidad. Sin embargo, la mayoría de los autores reconocen que tanto los significados como los procedimientos para realizarla, están influidos por problemas de origen en su concepción, por lo cual se reconoce la importancia de distintas fuentes de información para llegar a la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula; algunos autores proponen que la evaluación se transforme en un área específica dentro de las ciencias sociales desde una perspectiva cada vez más transdisciplinaria (C. Carrión, 2001, 9). La importancia de este planteamiento es la definición de los valores educativos que sustentan la validez y utilidad de los resultados del proceso de evaluación, así como la responsabilidad de las comunidades escolares que comparten valores considerando la complejidad de los contextos y las conductas humanas (J.W. Best, 1982, 23).

En el caso concreto de nuestro grupo de analistas de UPN, se dio la oportunidad de un intercambio constante del material de análisis y la socialización de las experiencias pedagógicas en las distintas etapas, con dos vertientes, una cualitativa, identificando lo específico de cada caso y los aspectos comunes en casos o situaciones, y otra cuantitativa consistente en la identificación de niveles de logro académico a través de exámenes estandarizados que el equipo de Heurística clasificó previamente. Para lograr la coincidencia en el criterio aplicado en el análisis de videos, se logró construir lo que Carmen Carrión Carranza llama “un método de razonamiento evaluativo”, el cual se basa en el paradigma heurística y dentro de éste, la aplicación del modelo situacional (Carrión, 2001, 11).

El problema de la objetividad y la subjetividad en la observación

De acuerdo con los avances de la ciencia y el paradigma aplicado a la realidad del ser humano, el papel del observador no puede ser neutral, sino participa activamente en la construcción sociocultural de los pro-

cesos de los que **forma parte**. “**El observador no** sólo no está aislado del fenómeno que estudia, sino que forma parte de él. El fenómeno lo afecta, y él, a su vez, influye en el fenómeno.”

Desde este punto de vista, todos los individuos que participamos en la educación, estamos íntimamente interrelacionados en la construcción de los significados que orientan nuestras prácticas y valores, el sentido moral y ético de nuestra conducta (Miguel, 2000, 17).

La subjetividad no es un problema para ser objetivo en el análisis, siempre y cuando se reconozca como una parte esencial de lo que debe ser observado, el sesgo que debe considerarse en la medida en que el sujeto se transforma en “herramienta heurística”, como lo propone Ricardo Sanmartín, un sujeto capaz de detectar la riqueza de lo observado recurriendo precisamente a su subjetividad. Esto implica “calidad del sujeto, no capricho o arbitrariedad, esto es, integración de la globalidad de las informaciones recibidas por experiencia en la unidad de sentido que es una persona” (R. Sanmartín, 2003, 68).

La experiencia compartida por el equipo de analistas de UPN para la realización del análisis de videos, constituyó una base importante de intersubjetividad que facilitó la tarea de inferencia e interpretación en la forma en que se llegó a un resultado, desde el cual se seguirán planteando nuevos problemas dado lo ilimitado del campo de investigación sobre lo que ocurre en las aulas.

ALGUNOS PROBLEMAS TÉCNICOS DE LA OBSERVACIÓN PARA EL ANÁLISIS DEL MATERIAL DE CLASES VIDEOGRABADAS

A. Un primer factor que afecta el análisis es la calidad del material de videograbación; algunos problemas son de iluminación, sonido, cortes, y el posible deterioro del material por su mismo manejo. Otro aspecto que interviene es la forma en que se realizó la grabación considerando las distancias, los ángulos, los enfoques y los movimientos de la cámara, problemas que enfrentaron los diferentes equipos técnicos de grabación del PEC. En este caso, la mayoría de las clases videograbadas que recibimos presentaron uno o más de estos problemas, pero en general, no

fueron obstáculos para realizar la tarea. El problema para el analista fue contar con los elementos para poder introducirse en la clase como un observador capaz de captar y describir el sentido de los procesos y las situaciones de enseñanza-aprendizaje dentro del grupo.

B. El tiempo disponible para la observación y registro. Esta es otra variable importante, que depende del criterio del analista, ya que se dedicó un tiempo variable a cada video, de acuerdo con la duración del mismo (un promedio estimado de 35 a 40 minutos) según la complejidad de la clase, el interés del analista o la disposición de tiempo relativo en cada análisis. En algunos casos la narrativa de la clase y el llenado del formato de registro se llevó inicialmente unas cuatro horas, y hasta seis horas o más, en algunos casos en los que se presentaron dificultades técnicas.

C. Elaboración de la narrativa o descripción general de la clase. Como analistas, pudimos coincidir en la importancia de lograr “buenas descripciones o narrativas de las clases, ya que esta información nos representó un insumo básico para otro tipo de análisis, como la identificación de los segmentos de la clase, los flujos de actividad representados en esquemas o mapas de clase, el nivel de interacciones entre el docente y los estudiantes, el trabajo individual o en equipo, el monitoreo, el uso de materiales y los libros de texto, la interacción verbal, el lenguaje no verbal, el ritmo de la clase y el manejo del espacio dentro del aula. La práctica en la elaboración de las narrativas nos permitió ir incorporando la información que facilitara el llenado de las distintas partes del formato diseñado en especial para la captura, el cual a su vez sería una nueva base de datos para otro nivel de procesamiento en la información. De cualquier forma, un recurso que se utilizó mucho como complemento de las narrativas pobres en información, fue observar de nuevo la clase videograbada, las veces que fue necesario.

D. El instrumento de registro con los tiempos y secuencia de la clase. El instrumento básico aplicado para la observación y registro de las clases, lo proporcionó el equipo de Heurística; sin embargo, en el primer taller, este instrumento se expuso a la consideración de los analistas para su reformulación. El formato de registro consta de 12 partes. Inicialmente contiene una parte con datos de identificación y los apartados, el cual se presenta en la parte de anexos.

REFLEXIONES A MANERA DE CONCLUSIÓN

A pesar de que la tecnología permite un uso muy generalizado en la elaboración de videos, su aplicación en las escuelas, tendientes a una mayor comprensión de la práctica docente, representa un campo relativamente novedoso dentro de la investigación educativa. Hay todavía en nuestro país muchos obstáculos a vencer para que pueda generalizarse el empleo de esta tecnología, empezando por la posibilidad de contar con los equipos y materiales necesarios. Otro problema es sin duda la capacitación, no sólo para el manejo eficiente de estos instrumentos, sino para adquirir las competencias y los referentes teórico-metodológicos para concebir la realidad bajo una nueva perspectiva llena de retos para los educadores. Como se expuso en este trabajo, uno de los mayores retos es la conformación del equipo de analistas e investigadores dentro de las comunidades escolares, para que la educación se transforme y a su vez ayude a la transformación de la sociedad y pueda así enfrentarse a los retos presentes.

En términos personales, ha sido muy satisfactoria la experiencia al participar en los eventos académico de la UPN, en particular los referidos al problema de la Evaluación de la Práctica Pedagógica a través del video, ya que promete consolidarse rápidamente en nuestro país para transformar a la educación básica, mediante una comprensión más profunda de los aspectos sociales y los distintos significados culturales presentes en la relación de la enseñanza-aprendizaje dentro del aula, cuyo propósito es lograr la calidad del servicio que ofrecen las escuelas.

Agradezco al equipo organizador de la UPN, a la maestra Marcela Santillán Nieto (anterior Rectora), al Director de Unidades, Adalberto Rangel, y al equipo de coordinación y logística, la maestra Alicia Rivera Morales y el maestro Simón Sánchez Hernández, compañeros de nuestro equipo de trabajo, su interés y el empeño que han puesto en este evento para compartir ahora, con importantes investigadores invitados, sobre estas tres grandes temáticas: metodologías de evaluación de la práctica videograbada, las buenas prácticas en la enseñanza del español y las matemáticas y las lecciones para la política educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Loera Varela, Armando. 1º. Taller de capacitación. Junio de 2003, México, D. F.
- Carrión Carranza, Carmen. *Valores y principios para evaluar la educación*, México, Paidós, Educador, 2001.
- Hernández Sampieri, Fernández y Baptista. *Metodología de la Investigación*, México, McGraw Hill, 2003.
- J.W. Best. *Cómo investigar en educación*. Morata, 1982.
- Ricardo Sanmartín. *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*, España, Ariel, 2003.
- Miguel Martínez Miguelez, *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*, Mexico, Trillas, 2000.

ANEXOS

No. 1. Los aspectos considerados en el diseño del instrumento de registro utilizado en el análisis de las clases de español y matemáticas (fase 1, 2 y 3). 2003-2005.

Datos de identificación.

- A. Descripción de la clase
- B. Manejo y dominio de contenidos
- C. Flujo de actividades
- D. Estrategias docentes
- E. Características físicas del aula
- F. Ambiente áulico
- G. Nivel de pensamiento requerido a los y las estudiantes
- H. Usos del tiempo
- I. Oportunidades de participación
- J. Calificación de la práctica a partir de estándares del PEC
- K. Observaciones finales

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN VIDEO: EXPERIENCIA EN UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA

ROSA MARÍA GONZÁLEZ ISASI
UPN-CD. VICTORIA

RESUMEN

Propiciar el crecimiento profesional mutuo entre profesores de educación primaria es una meta que cada vez resulta de mayor interés en el sistema educativo mexicano. En este trabajo se apuesta a lograr ese crecimiento profesional con el desarrollo de comunidades de práctica en donde, con el uso de videograbaciones de clase de los participantes, se pongan en común los diversos recursos intelectuales de los que interactúan. Se considera que la colaboración fomenta un sentido de responsabilidad compartida para mejorar la práctica pedagógica. También, se sabe que el trabajo colaborativo propicia el desarrollo de responsabilidades y cumplimiento de demandas de la práctica pedagógica (Linnell, 2001). La colaboración puede disminuir los sentimientos del aislamiento de los maestros en cuanto a los problemas de práctica pedagógica que enfrentan en su quehacer diario. En ese sentido, el uso de videoclips de clase de los participantes en la comunidad de práctica, constituye una estrategia para propiciar la discusión grupal que permita la reflexión sobre la tarea pedagógica de los integrantes de la comunidad de práctica.

CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO DE ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN VIDEO

Fermo parte de un grupo de investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional, que estudia en 12 escuelas primarias de 10 estados de la República Mexicana y dos del Distrito Federal, la creación de comunidades de práctica, que contribuyan en la formación y desarrollo profesional de los profesores y así mejorar el aprendizaje en la educación básica. El proyecto implica el desarrollo de un proceso de co-construcción y producción del conocimiento sobre las prácticas pedagógicas, basado en la interacción e interdependencia entre profesores de educación primaria e investigadores de la UPN. Para esta participación se organizaron actividades en comunidades de práctica, con el fin de propiciar el crecimiento profesional mutuo, al poner en común los diversos recursos intelectuales de los que interactúan (Palincsar, Magnusson, Marano, Ford, & Brown, 1998).

Como profesores, consideramos que el análisis de la práctica pedagógica es más efectivo cuando se integra un plan de trabajo colaborativo con colegas profesores. Por lo tanto, la meta fue trabajar y cooperar con los profesores de grupo en cada una de las escuelas primarias participantes, con el propósito de analizar cómo la reflexión colectiva sobre la práctica pedagógica, impacta en la forma en que los profesores analizan su práctica pedagógica; cómo la conciben, qué situaciones plantean como problemas, qué sugerencias hacen respecto a la solución de esos problemas.

La experiencia que se presenta se desarrolló en la comunidad de práctica en la que participan los 24 profesores que laboran en una escuela primaria de Cd. Victoria, Tamaulipas, y un grupo de seis investigadores de la UPN. Los profesores analizan su práctica pedagógica y las estrategias que emplean a partir de su participación en la comunidad de práctica. Los investigadores aportan su experiencia y propician la reflexión, mediante la participación imparcial, posibilidad que les brinda ser agentes externos.

Por otro lado, se parte de que la colaboración fomenta un sentido de responsabilidad compartida para mejorar la práctica pedagógica. Tam-

bién, se considera que una gran variedad de responsabilidades y demandas en la práctica pedagógica, puede ser mejor dirigida por un trabajo cooperativo o enfoque del equipo, que por los esfuerzos aislados del individuo (Linnell, 2001). Las escuelas exitosas se pueden diferenciar de las escuelas menos exitosas estableciendo tiempo para el discurso del maestro, para la observación del maestro, y para los maestros que enseñan uno al otro (Achinstein, 2002). En una escuela de educación primaria, en particular, la colaboración puede disminuir los sentimientos del aislamiento de los maestros en cuanto a los problemas de práctica pedagógica que enfrentan todos los días. Además, la teoría de la administración afirma que los profesores tienden a querer ayudar a otros profesores en su tarea de enseñar (Gable, Mostert, Tonelson, 2004).

En ese sentido, con la participación en la comunidad de práctica se espera que, en el transcurso del trabajo colaborativo, se distribuyan en forma diferente las metas y las soluciones a los problemas encontrados en el proceso. Asimismo, y dado que en la participación en comunidades de práctica los involucrados lo hacen partiendo desde su experiencia, podrán transformar sus propias habilidades, valores y disposición (Wells y Claxton, 2002) para el desarrollo de la práctica pedagógica, a partir de la contribución de otros.

El proyecto de análisis de la práctica pedagógica en video, se efectúa en una comunidad de práctica en la que se aprovechan las redes de conocimiento que ya existen en el grupo participante, sin imponer una estructura. Se apoya a la comunidad en su desarrollo, brindándole información desde afuera, en un diálogo que posibilite la construcción conjunta de sus potencialidades, desde la experiencia que tienen en el análisis de la práctica pedagógica los agentes externos, formados por el equipo de investigadores de la UPN.

La estrategia del análisis de la práctica pedagógica en video, se lleva a cabo con el siguiente proceso:

- 1) Videograbación de clase de profesores de grupo integrantes de la comunidad de práctica, que de manera voluntaria se ofrecieron a ello. La grabación del video tiene una duración de 1 hora a 1 hora 30

minutos, y la realiza un integrante del equipo de investigación, el día y hora que el profesor señale.

- 2) El profesor videograbado selecciona 15 minutos del video de clase. Ese videoclip será el que analizarán en sesión de taller de comunidad de práctica los profesores participantes.
- 3) Desarrollo del taller de comunidad de práctica, en tiempo de las reuniones de consejo técnico que cada mes se realizan en la escuela participante. En el taller, un integrante del equipo investigador coordina las discusiones. La dinámica de trabajo en cada taller es la siguiente: *a)* ver el videoclip, *b)* comentarios del profesor videograbado sobre lo que él vio de su práctica pedagógica en el video y sus razones para seleccionar esos momentos, *c)* comentarios del resto de los profesores participantes de la comunidad de práctica, los cuales se refieren tanto a la clase observada, como a aspectos que deriven de la práctica pedagógica y alternativas de solución que proponen.

Cada una de las reuniones está siendo registrada en video. Además, los investigadores elaboran un diario de campo y continuarán así durante todo el proceso de la intervención. En momentos posteriores a cada una de las reuniones, se entrevista a los profesores participantes para obtener datos sobre los aprendizajes que le ha dejado la práctica pedagógica. En la entrevista se indaga también, sobre aquellos aspectos que él identifica pueden transformar y formar su práctica pedagógica.

ALGUNOS ASPECTOS DE LA EXPERIENCIA DEL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN VIDEO

Cuando se les presentó a los profesores el proyecto, se mostraron interesados y optimistas en cuanto a los aprendizajes que podían lograr sobre su práctica pedagógica, al intercambiar experiencias y conocimientos con sus colegas y con los investigadores de UPN. Sin embargo, en cuanto se solicitaron voluntarios para videograbarlos en algún momento del desarrollo de su trabajo en el aula, la mayoría presentó resistencia; fue-

ron sólo cuatro, de los cinco que se requería para realizar lo planeado en el proyecto. La mayoría de los profesores expresaron que les resultaba incómodo que sus compañeros profesores los vieran cuando trabajaban con los niños; opinaron, por ejemplo, que “sus alumnos eran repetidores o muy desordenados”, “no se iban a comportar en forma natural”. No expusieron explícitamente sus miedos a ser vistos en la realidad del aula, con sus aciertos y errores, sin embargo, detrás de su discurso se podía comprender eso. Pero también hubo profesores que expresaron sus amplias expectativas sobre los beneficios, en primera instancia, de verse ellos mismos en un video y después que sus compañeros los vieran y les hicieran señalamientos para mejorar su práctica pedagógica.

Uno de los aspectos que se ha manifestado con frecuencia en los tres talleres, es la pertinencia del uso del videoclip para reflexionar sobre la práctica pedagógica de los participantes. Aunque también se ha planteado revisar todo el video de clase en el taller de comunidad de práctica. Esta solicitud la fundamentan en dos razones diferentes. Por un lado, creen que deben verse en el videoclip los tres momentos que consideran indispensables en el desarrollo de una clase: conocimientos prácticos, revisión del tema y ejercicios, y la evaluación. Por otro lado, creen que al hacerse un recorte de 15 minutos de la clase de alrededor de una hora, se pierden aspectos importantes del desarrollo de la clase.

También, los profesores reconocen que al ser videograbados, en un principio sintieron que no iban a poder desarrollar su clase en forma natural, como lo hacen cotidianamente. Sin embargo, señalan que después de un momento de iniciar, se olvidaron de la cámara de video y se involucraron en las actividades de la clase. Uno de los profesores señala, a manera de ejemplo, las llamadas de atención que hizo a sus alumnos y que plantea, de haber estado pendiente de la grabación, hubiera actuado diferente, pues como dice: “no le gustó cómo se vio y no le gustó que sus compañeros lo vieran así”.

REFERENCIAS

- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: the micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), 421-455.
- Campo, C. (1993). Collaborative school cultures: how principals make a difference. *School Organization*, 13(2), 119-126.
- Gable, R., Mostert, M., & Tonelson S. (2004). Assessing professional collaboration in schools: knowing what works. *Preventing School Failure*, 48(3), 4-9.
- Linnell, C. (2001). Focus on communication and collaboration: suggestions for implementing change in the 21st century. *The Journal of Technology Studies*, 17-25.
- Palincsar, A.S., Magnusson, S. J., Marano, N, Ford, D & Brown, B. (1998). Designing a community of practice: Principles and Practices of the GLsML Community. *Teaching and Teacher Education*, 1, (14), 5-20.
- Wells, G. & Claxton, G. (Eds) (2002). *Learning for Life in the 21st Century*. Oxford. UK: Blackwell Publisher Ltd.

LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN EL CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

CECILIO ARMANDO ESQUIVEL VARELA
UPN-AJUSCO

ANTECEDENTES

La Subsecretaría de Educación Básica (SEB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) del gobierno mexicano estableció en el año 2000 el Programa Escuelas de Calidad (PEC) con el propósito de mejorar el funcionamiento del Sistema Educativo Nacional en el nivel de la educación básica.

El PEC supone que el mejoramiento de las escuelas se logra si en su interior se generan procesos de análisis de los problemas y sus posibles soluciones por directivos, docentes y padres de familia en tres dimensiones: la gestión escolar, la práctica pedagógica y la participación social. Para evaluar y dar seguimiento al programa, la SEP encomienda la tarea a diversas instituciones.

La evaluación de la práctica pedagógica, en particular, se encargó a Heurística Educativa (HE), una organización dedicada a la investigación educativa y a la formación de investigadores educativos. La coordinación de HE consideró que la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) tiene los cuadros académicos adecuados para apoyar la evaluación. La

tarea asignada a un grupo de académicos –60 en su fase inicial, de los cuales 20 continúan hasta el final– consiste en analizar la práctica pedagógica en español y matemáticas de cuarto grado a través de videos.

El análisis de videos se realiza en tres etapas: videos grabados durante el ciclo escolar 2001-2002 conformando una línea de base, referente necesario para decidir la mejora de las prácticas en español y matemáticas; videos grabados durante los ciclos escolares 2001-2002 y 2002-2003 para hacer el seguimiento de los casos (escuelas participantes en el PEC) en las fases 2 y 3 del estudio, respectivamente. El análisis de videos inicia en junio de 2003 y termina en marzo de 2006.

INTRODUCCIÓN

En el estudio de la práctica pedagógica a través de videos se utiliza una metodología cualitativa que intenta dar respuesta a varias interrogantes: ¿qué características tiene la práctica pedagógica de los docentes mexicanos?, ¿cuáles modelos de práctica pedagógica emergen del análisis?, ¿cómo es la práctica de los docentes que obtienen los mejores niveles de logro académico en sus alumnos?

El grupo de analistas de videos decidió organizarse en dos equipos: uno que revisaría las prácticas en la enseñanza del español y otro las prácticas en la enseñanza de las matemáticas. Cada uno de los equipos inició el análisis visionando las prácticas de los docentes y haciendo las inscripciones en un documento propuesto por HE denominado “Instrumento para el análisis de videos de clase”. El instrumento consta de varias partes: datos de identificación, descripción de la clase, manejo de contenidos, flujo de las actividades, estrategias docentes, características físicas del aula, ambiente áulico, nivel de pensamiento requerido a los y las estudiantes, usos del tiempo, distribución de oportunidades de participación, observaciones finales y autoevaluación del docente. En otro momento se realizó la codificación de los instrumentos de análisis usando el *software* Qualrus o el programa Excel de Office.

En las lecciones de matemáticas, poco a poco, se fueron perfilando las principales categorías de análisis: inicio de clase, cierre de clase,

tema, clima de confianza, colaboración, formas de monitoreo, instrucciones, manejo de contenidos, material de apoyo, organización del grupo, planteamiento de problemas, preguntas del docente, respuestas de los estudiantes, uso del libro del maestro, uso del libro de texto, uso del fichero de actividades didácticas, entre otras.

A continuación se intenta describir los aspectos más relevantes de las prácticas pedagógicas en cada una de las fases del estudio. Interesa, en particular, identificar los aspectos representativos de una buena práctica pedagógica en la enseñanza de las matemáticas.

LAS BUENAS PRÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

1. Línea de base

Los resultados de línea de base se obtuvieron de una muestra cualitativa de 20 casos considerados de alta eficacia social, es decir, de escuelas que logran mejores aprendizajes en estudiantes pobres. El nivel de logro académico y el nivel socioeconómico de las familias fueron determinados por otros equipos de trabajo.

En esta fase los docentes suelen ofrecer una explicación general del tema al inicio de la clase o plantean preguntas de reflexión que dan pie a las primeras explicaciones y a una justificación de la importancia que tiene el tema en la vida diaria; realizan preguntas que buscan motivar a los estudiantes para vincular la nueva información con sus experiencias o conocimientos previos. Presentan un material previamente elaborado o escriben en el pizarrón algunos ejercicios que les sirven de introducción general, ofrecen alguna explicación sobre el tema y realizan preguntas para valorar el avance del grupo; desarrollan ejemplos o ejercicios de repaso en el pizarrón; en otros casos, piden a los estudiantes que hagan los ejercicios, discutan en grupo sobre la solución encontrada y –en menor medida– el procedimiento de solución.

A partir de las actividades realizadas en un primer momento, los docentes recurren al libro de texto para que los estudiantes revisen la información y puedan tener una mejor comprensión del tema. La mayoría de los docentes usan, para sus explicaciones frente al grupo, los

problemas y ejemplos que aparecen en el libro de texto. En ocasiones, organizan a los estudiantes en equipos para resolver un problema o realizar una actividad; la solución es utilizada para ejemplificar nuevamente los contenidos del tema.

Las actividades de evaluación se presentan a lo largo de la clase. Los profesores revisan los cuadernos o libros de texto de los estudiantes y marcan correcciones al trabajo individual o grupal. En ocasiones utilizan el resultado que obtiene un estudiante como ejemplo para que el grupo compruebe sus resultados, poniendo en el pizarrón la respuesta o solicitando al estudiante que lo enseñe a sus compañeros, para que lo tomen como modelo. En pocos casos los errores de los estudiantes son usados como ejemplo de lo que no se debe hacer.

En la mayoría de los casos se observa que la lección no tiene un cierre formal, esto es, termina abruptamente o cuando los estudiantes se levantan de sus lugares, platican, juegan o hacen otra actividad, sin relación con el tema que se estaba tratando.

Los temas que prefieren los docentes en esta fase del estudio se relacionan con cuatro de los seis componentes del programa de matemáticas de cuarto grado: los números, sus relaciones y sus operaciones; geometría; medición, y la predicción y el azar. Los componentes: tratamiento de la información y procesos de cambio no son elegidos en las clases videograbadas.

2. Fase 2 de seguimiento

El análisis de las lecciones de matemáticas en cuarto grado se hizo con base en una muestra de 10 escuelas de alto nivel de logro académico. Se observa, en esta fase del estudio, que el docente organiza el trabajo en grupo, en equipo o en forma individual. El trabajo individual va siendo sustituido por el trabajo en equipo o por todo el grupo. El trabajo en equipo es utilizado en la ejecución de ejercicios y el desarrollo de procedimientos de solución; los estudiantes intercambian ideas o discuten la realización de una actividad.

La clase inicia con instrucciones del docente para trabajar una actividad o con el planteamiento de un problema matemático o con una explicación del tema. Las preguntas del docente se orientan al manejo

de contenidos o a procedimientos de solución de ejercicios o problemas matemáticos. Las respuestas de los estudiantes a las preguntas del docente se refieren a conceptos del tema de la clase, el resultado de un problema o de un ejercicio, operaciones aritméticas o procedimientos de solución.

La mayoría de los docentes hace uso del libro de texto en el desarrollo de la lección. Sólo se observaron cuatro casos en donde no se utiliza dicho material de manera explícita; sin embargo, las actividades realizadas son similares a las del libro del alumno.

En esta fase del estudio varios docentes emplean el fichero de actividades didácticas haciendo las adaptaciones que consideran convenientes al grupo.

Los docentes desarrollan la lección mediante actividades grupales o en equipos (planteamiento de problemas, preguntas y respuestas, ejercicios de repaso, etcétera), explican el tema y proponen otra actividad o ejercicio o pasan a una actividad complementaria individual o grupal. Evalúan los resultados obtenidos por los estudiantes y retroalimentan el tema al final de la clase.

El clima del aula se percibe como adecuado para el trabajo académico. Los estudiantes se muestran respetuosos entre sí y atienden las indicaciones del docente. Se observa que las relaciones interpersonales de los estudiantes son más intensas cuando las actividades implican el trabajo grupal o en equipos. También se observa que son más intensas cuando el docente asume una actitud que propicia la autonomía y menos intensas cuando el estilo del docente es autoritario. Los docentes de esta muestra intentan crear un clima de confianza, respeto y colaboración. Sin embargo, las actitudes que asumen para lograrlo difieren; unos pocos asumen actitudes autoritarias, otros se aproximan, en mayor o menor medida, a la igualdad y la autonomía. En los grupos donde el docente asume una actitud autoritaria los estudiantes parecen prestar mayor atención a las actividades. En estos casos se les ve sentados, en silencio, realizando alguna actividad en forma individual o escuchando al profesor. Cuando el docente da libertad los estudiantes se ven más entusiasmados, dialogan, colaboran en la actividad y se ven más activos.

En esta fase del estudio los docentes prefieren los temas de geometría para plantear problemas a los estudiantes. Seis de diez profesores tra-

bajaron problemas relacionados con geometría y cuatro escogieron problemas referentes a los números naturales, sus relaciones y sus operaciones.

3. Fase 3 de seguimiento

En esta fase del estudio el análisis se hizo en una muestra de ocho casos que han tenido un incremento sostenido en el nivel de logro académico de los estudiantes.

Se detectan diversas formas de iniciar la clase: explicación, ejercicios, instrucciones para realizar actividades, formulación de preguntas, planteamiento de problemas, ubicación del tema de la lección en el libro del alumno. Se encuentra que la mayor recurrencia corresponde a dar instrucciones para trabajar y haciendo uso de materiales de apoyo.

Los docentes cierran la clase con acciones distintas: resolución de problemas en el pizarrón; revisión de ejercicios en el cuaderno o el libro de texto del estudiante; dejar tareas y ejercicios en el cuaderno o el libro de texto.

Las relaciones entre docente y estudiantes son cordiales y respetuosas. El docente asume su papel con responsabilidad y seriedad; es mesurado en sus indicaciones: da las instrucciones necesarias para que hagan el trabajo y observa la actividad de los estudiantes; crea el ambiente adecuado para el trabajo escolar, tiene buena relación con los estudiantes y no establece diferencias entre los estudiantes por su desempeño o por su sexo.

Los estudiantes atienden las indicaciones del docente y participan en las actividades que él plantea; aun cuando tienen confianza de dirigirse al docente, en ocasiones se muestran tímidos para plantear sus dudas o contestar preguntas.

Los alumnos mientras realizan las actividades, se levantan de sus asientos y platican con sus compañeros; las relaciones interpersonales son muy buenas, se ven a gusto y conviven con alegría; muestran interés en el tema de la clase y siguen las instrucciones del docente; asimismo, se muestran más dispuestos que en las etapas anteriores a colaborar en la realización de las actividades de aprendizaje; se les ve atentos en el desarrollo de la clase.

En esta fase la revisión individual en el cuaderno del estudiante es la forma de evaluación con mayor recurrencia. Pasar al pizarrón a un estudiante para resolver un problema o realizar un ejercicio y la presentación del resultado de la actividad por un alumno de cada equipo a todo el grupo son otras formas de evaluación empleadas por los docentes, así como hacer preguntas a los estudiantes y observar su desempeño en las actividades.

El planteamiento y solución de problemas es una actividad relevante en el aprendizaje de las matemáticas. Se observa que el libro del alumno es la fuente más importante y recurrente para plantear problemas; asimismo, se observa que el docente y los alumnos plantean problemas similares a los que aparecen en el libro de texto; el fichero de actividades didácticas también es una fuente de problemas interesantes y las clases en las que se observa su uso muestran que los docentes interpretan el sentido de las fichas y las implementan con acierto.

La solución de problemas por los estudiantes tiene varias expresiones. El trabajo se desarrolla en forma individual, en equipos o grupal. En la fase 3 aparece el trabajo en equipo y el trabajo grupal con una frecuencia ligeramente mayor a las etapas anteriores. Con claridad se aprecia la solución de problemas en equipo en dos casos; el trabajo grupal se reconoce en otros dos casos y el trabajo individual se ve en el resto de los casos.

CONCLUSIÓN

La experiencia de analizar clases de matemáticas a través de videos ha resultado muy interesante y significativa. Durante tres años participé en el equipo de trabajo que realizó esta tarea y creo que es la experiencia más formativa en mi vida profesional. Visionar en la pantalla del computador el trabajo docente es lo más próximo a entrar caminando al salón de clases, sentarse en un rincón y registrar lo que sucede.

¿Cuáles son los elementos emergentes en el análisis de videos? Creo que si la pregunta se plantea a cada uno de los participantes en el análisis se obtendrían varias respuestas diferentes. Cada uno de nosotros en-

fatizaría unos elementos sobre otros. ¿Qué hemos visto en la videoteca de práctica pedagógica más grande de que se tenga noticia?

A continuación doy mi punto de vista sobre los elementos que considero más relevantes.

Clima del aula. Progresivamente el clima del aula va mejorando de una fase del estudio a otra. La disciplina, el respeto, la confianza, la colaboración y la atención son características de esta categoría en las buenas prácticas en la enseñanza de las matemáticas. La confianza es el elemento que muestra una mejora significativa. La colaboración es el elemento con menos desarrollo, pero creo que se verá con más fuerza en el futuro.

Planteamiento de problemas. El aprendizaje de las matemáticas tiene sentido para el estudiante cuando el conocimiento que descubre le sirve para resolver un problema. La construcción de sentido y la funcionalidad del conocimiento matemático son herramientas fundamentales en ese aprendizaje. En las clases de matemáticas de cuarto grado el planteamiento de problemas aparece con más frecuencia en las últimas fases del estudio. El libro del estudiante y el fichero de actividades didácticas son las fuentes más utilizadas por los docentes para plantear problemas.

Trabajo en equipo. Poco a poco, a través de las fases del estudio, el trabajo en equipos de varios estudiantes va ganando el espacio. La confrontación de procedimientos y resultados, así como la comunicación entre iguales potencian las competencias individuales de los estudiantes de manera significativa.

Procedimientos de solución. El foco puesto en los resultados y en los conceptos aislados cede, de manera apenas perceptiva, ante la importancia de los procedimientos de solución.

Uso del tiempo de trabajo en el aula. Realizar muchos ejercicios para desarrollar supuestas habilidades en los estudiantes va cediendo al análisis de los temas con dos o tres problemas en una sesión de trabajo. Los docentes de cuarto grado empiezan a prestar más atención al trabajo en pocos problemas con mayor profundidad que a los ejercicios de repaso.

LECCIONES DE BUENA PRÁCTICA EN EL USO DE LOS MATERIALES OFICIALES: CONTRASTE EFICACIA SOCIAL

RUTH A. DÍAZ RAMÍREZ
UPN-AJUSCO

La presente ponencia se elabora con la investigación de los usos que los y las docentes hacen de los libros de texto y materiales oficiales para la enseñanza del español en el cuarto grado de Educación Primaria en escuelas de calidad, cuando promueven el aprendizaje de los contenidos del español en dos grupos: alta y baja eficacia social.

La investigación se sitúa en la enseñanza del español de cuarto grado debido a que es una de las asignaturas con mayor recurrencia de trabajo por los docentes, de mayor tiempo e importancia asignado por el mismo plan de estudios de la educación primaria; además porque al igual que las matemáticas implican una demanda social de su aprendizaje sobre todo por ser uno de los grados intermedios que no exige de un profesor con ciertas habilidades, como se considera para el primero o el sexto grados. En enero de 2001 fueron examinados en estándares nacionales de español y matemáticas un máximo de 30 alumnos aleatoriamente seleccionados de cuarto y sexto grados de todas las escuelas inscritas en el Programa Escuelas de Calidad a quienes se les aplicó un cuestionario lo cual permitió conocer su nivel socioeconómico y en

consecuencia con los resultados obtenidos en el examen nacional su ubicación en un contexto de eficacia social.

Es oportuno señalar también que estas prácticas videograbadas corresponden al primer año de operación del Programa Escuelas de Calidad 2001-2002, lo cual permite dar cuenta del estado general de las escuelas en el inicio de su puesta en marcha.

Es un trabajo de investigación cualitativa donde se considera como práctica pedagógica los aspectos relativos a la interacción desarrollada intencionalmente por los docentes para que sus estudiantes adquieran o desarrollen conocimientos, competencias y actitudes curricularmente valiosos.

Dar cuenta de lo que acontece, de cómo se enseña, cómo se aprende, pero sobre todo cómo se usan los libros y materiales oficiales que proporciona la Secretaría de Educación Pública en escuelas del Programa Escuelas de Calidad (PEC), cuáles son los factores y condiciones asociados al proceso de enseñanza y de aprendizaje, qué distingue a la práctica de las escuelas PEC de baja y alta eficacia social. Son datos que conducen a organizar lecciones de buena práctica en la enseñanza del español que en pocas ocasiones se pueden sistematizar y mostrar su existencia.

Para explicar lo anterior, el asunto esencial lo constituyó el análisis de la práctica pedagógica videograbada de docentes de diferentes escuelas de calidad en el país, y uno de los aspectos valiosos de la investigación fue el hecho de llegar a construir un imaginario de una clase modelo del uso de los libros de texto en la enseñanza del español a partir de identificar los factores diferenciales recurrentes en las prácticas de alta eficacia social.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

A) El uso de software “Qualrus” para el análisis cualitativo

Una situación importante que se consideró al trabajar con las 42 prácticas pedagógicas videograbadas y con toda la información que las mismas aportaron, sobre todo, en las narrativas de clase condujo a la utilización de un software de análisis cualitativo, que redujo significativamente el

tiempo para el tratamiento de los datos, pero que implica para quien lo utilice no solamente conocer su manejo, sino tener cierta experiencia en investigación cualitativa para llegar a la interpretación de todos los factores de la información. La investigación cualitativa nos llevó a un largo proceso de lectura y relectura, segmentación y categorización de los datos, además de posibles cruces de información y reconstrucción, para alcanzar reportes de hallazgos confiables y válidos. Al trabajar con el software se conjugaron conocimientos básicos y experiencia en el uso de metodología cualitativa para poder enfrentar con mayores posibilidades de éxito el uso de programas de análisis cualitativo asistido por computadora.

B) El mapeo de una clase en la evaluación cualitativa

Esta actividad fue significativa para dar cuenta de forma esquemática de los acontecimientos más relevantes de una clase. El mapeo es una ilustración que muestra los diferentes momentos, estrategias y actividades que se desarrollan durante la enseñanza del español en las prácticas pedagógicas videograbadas.

Es, en sí, un gráfico de la clase, el cual permite visualizar el desarrollo global de la misma; algunos mapas se incluyen en los resultados de la investigación como fuente gráfica de tipificación de hallazgos.

C) Investigación de la práctica pedagógica videograbada

Para el trabajo de investigación lo importante fue mostrar un contraste a partir de la relación entre el uso de los libros de texto y materiales oficiales de los y las docentes, en la enseñanza de los contenidos del español en el cuarto grado de la escuela primaria pública de calidad y su relación con un estándar de eficacia social, desde una perspectiva cualitativa. Es preciso que al analizar los acontecimientos en la videograbación no se debe deformar o distorsionar o perturbar la verdadera realidad de los usos de los materiales. Se debe señalar lo que ahí aconteció sin prejuiciar o deducir lo que no sucedió. Por lo cual la metodología cualitativa exige revisar la información recogida en la forma más completa posible, por ejemplo: detalles, matices y aspectos peculiares sobre el uso de materiales oficiales que desde el currículo de la Educación Primaria se prescriben.

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Después de tener los 42 videos de la práctica pedagógica, se procedió a realizar las narrativas de clase, describir las lecciones, con la idea constante de dejar “la voz al dato” en los procesos de inferencia y conceptualización, un instrumento que de forma exhaustiva da cuenta en un sentido. Sin embargo, fue prudente reconocer que aunque se emprendió una investigación cualitativa y que ésta usa muchos tipos de información, se buscó aquella que mayor relación tuvo y más ayudó a descubrir las estructuras significativas del uso de los libros y materiales oficiales y de la conducta de los sujetos en estudio (docentes y alumnos/as del cuarto grado de las escuelas públicas de calidad de México).

Esquema analítico

Dentro del procesamiento de la información se realizó un esquema de análisis de práctica pedagógica videograbada, el cual integró datos de elementos tanto cuantitativos como cualitativos. Uno de los segmentos permite comprender el clima social del aula en cuanto a niveles de confianza, disciplina, respeto, y de atención. Otro segmento se refiere al nivel de complejidad epistemológica que las actividades requieren de los alumnos, los usos del tiempo (en tarea y fuera de tarea), la distribución de participación de actividades de aprendizaje, los tipos de preguntas y el trato de alumnos considerando su género.

Uno de los segmentos al que dediqué especial atención fue a la descripción del uso de los libros de texto y de algún otro material oficial empleado dentro de la clase, recuperando también información de un esquema diacrónico, en donde las actividades de maestros y alumnos son vistos como partes de un mismo flujo de acciones. El flujo de actividades se compone de segmentos, que son periodos discernibles conceptualmente, en donde los maestros y alumnos están desarrollando un mismo tipo de actividad de enseñanza o de aprendizaje; y de transiciones, que constituyen ciertos “quiebres”, entre los tipos de actividades identificados.

El esquema diacrónico, con una secuencia de segmentos y transiciones, se complementó con un esquema sincrónico, compuesto por aspectos del manejo de una lección de clase que la literatura especializada

ha considerado relevante de focalizar. Así, por cada segmento se consideran los objetivos o propósitos, los materiales usados, los equipos empleados, las estrategias de enseñanza, las formas de organización de los alumnos y el nivel de claridad de las instrucciones. Las características físicas del aula constituyen el último apartado centrándose la atención en el mobiliario, el material de lectura presente, condiciones de iluminación, etcétera.

Para el estudio en cuestión la práctica de los maestros no puede ser entendida únicamente a partir de ejecuciones examinadas en un tiempo corto, bajo condiciones inusuales como tener un equipo que registre en videograbación la práctica. Si bien las videograbaciones nos permiten tener descripciones detalladas de momentos específicos, es fundamental reconocer que tales desempeños son sólo un aspecto que los maestros nos han permitido observar de sus competencias pedagógicas, pero que esas capacidades muestran aspectos diferentes en circunstancias distintas. Por otra parte, para cumplir con los objetivos del estudio de la investigación cualitativa es importante describir las actividades de enseñanza de los maestros y de aprendizaje de los alumnos, como una de las dimensiones en donde los componentes del Programa Escuelas de Calidad pueden influir en cambios que puedan asociarse a la construcción de mejores climas y condiciones de aprendizaje.

Factores asociados al logro escolar

Es importante detenerse para explicar cómo se determina la eficacia social: el indicador de eficacia social se estimó a partir del examen de estándares nacionales realizado en enero de 2001, en las asignaturas de español y matemáticas; fueron seleccionados aleatoriamente un máximo de 30 alumnos de cuarto y sexto grados de todas las escuelas inscritas en el PEC. Posteriormente, el equipo de Heurística Educativa diseñó un cuestionario de factores asociados al logro escolar. “Un total de 12,572 alumnos respondieron el cuestionario de factores asociados, con un total de 63 factores a considerar. Un conjunto de 24 de éstos fueron capaces de predecir hasta un 18% de la varianza del logro académico global. De esos 14 factores aislados, los que muestran más capacidad de predicción del nivel de logro académico en cuarto grado fueron”:

Expectativas de estudio futuro
Maestro permite libre participación en clase
Permanencia del maestro en el año escolar
Servicio de drenaje en la casa
Nivel de salud
Expectativa sobre su propia capacidad en comparación con los demás
Disponibilidad de tiempo para jugar
Sensación de seguridad en la escuela
Haber cursado preescolar
Nivel de estudios de la madre
Capacidad de comunicar sus problemas al maestro
Percibe que el maestro le dedica tiempo en el aula

A partir de este cuestionario se percibe el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes, de manera que se puede identificar a las escuelas que en condiciones socioeconómicas adversas tienen resultados favorables en los estándares nacionales o, por el contrario, escuelas que en condiciones favorables no presentan logros aceptables dentro de los estándares. De acuerdo con esta información se agruparon 42 escuelas: 18 prácticas pedagógicas en escuelas de “alta eficacia social”, y 24 prácticas pedagógicas en escuelas de baja eficacia social, en donde los estudiantes aprenden en rangos predecibles (para la muestra) por el nivel socioeconómico de la familia (y la aportación de la escuela es limitada) y, en todo caso, sigue un papel “reproduccionista”, de niveles que están por debajo de lo esperado (deciles inferiores), o por el contrario de alta eficacia social en donde los alumnos aprenden más de lo estadísticamente esperado, que se identifica con los deciles más altos, es decir, con el 10. En este grupo de aulas es posible plantear la hipótesis de que la aportación que depende de factores escolares al nivel de logros es más importante que el de la familia o la comunidad.

CLASES ANALIZADAS EN LAS ESCUELAS DE CALIDAD

Para esta parte de la investigación, como ya se ha mencionado, se contó con un total de 42 clases videograbadas en 22 diferentes estados del país, y de estas clases de práctica pedagógica, 24 se ubicaron en escuelas con la eficacia social más baja, es decir, su promedio de logro académico es menor al estadísticamente esperado, aun cuando su nivel socioeconómico y cultural de las familias es favorable. Los estados donde se encuentran las escuelas, en las que se videograbaron las clases analizadas de este grupo son:

Clases analizadas del grupo baja eficacia social

CASOS	ESTADO	NÚM. DE CLASES ANALIZADAS
0207 0214	Baja California	2
0403	Campeche	1
0812	Chihuahua	1
0602 0612	Colima	2
1532	Estado de México	1
1103 1115 1119 1120	Guanajuato	4
1603 1607	Michoacán	2
1805	Nayarit	1
1910	Nuevo León	1
2103 2106 2108	Puebla	3
2401 2402 2407	San Luis Potosí	3
3006	Veracruz	1
3201 3204	Zacatecas	2
TOTALES		24

En el otro grupo de 18 prácticas pedagógicas en escuelas de “alta eficacia social”, su promedio de logro académico es mayor al esperado por nivel socioeconómico y cultural de las familias. Las escuelas y clases analizadas se ubican en los siguientes estados:

CASOS	ESTADO	NÚM. DE CLASES ANALIZADAS
0709 0714 0715	Chiapas	3
0603	Colima	1
0907	Distrito Federal	1
1008	Durango	1
1527	Estado de México	1
1207 1214	Guerrero	2
1707	Morelos	1
2009	Oaxaca	1
2403	San Luis Potosí	1
2609	Sonora	1
2703	Tabasco	2
3001	Veracruz	2
3109	Yucatán	1
TOTALES		18

Uso de libros de texto y materiales oficiales en escuelas de baja eficacia social

El Libro de lecturas

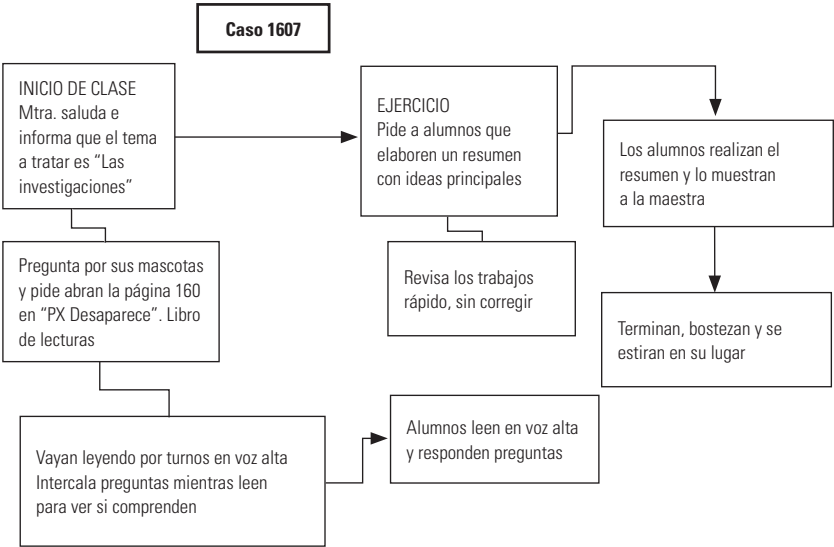
Al inicio de la clase, la mayoría de los profesores de este grupo inicia solicitando trabajar con el libro de lecturas, en otros casos, comienzan recuperando una lectura revisada previamente, para de ahí continuar con las actividades de la clase.

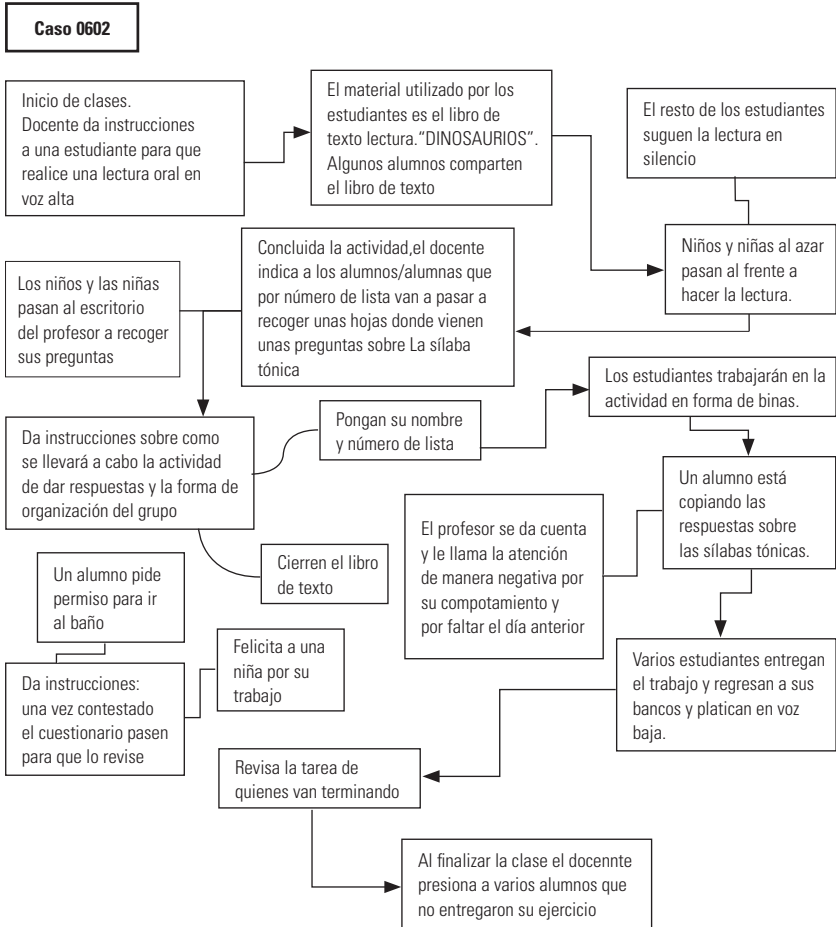
El libro de lecturas se utilizó para abordar temas sugeridos mediante su lectura, en 8 clases de 24 se remiten al libro de lecturas; cabe señalar que durante la revisión de los casos analizados en general el docente lee, y en las clases algunos estudiantes participan por turnos.

El esquema siguiente trata de representar cómo utilizan los alumnos el libro de lecturas.

Con frecuencia los alumnos usaron el libro de lectura como fuente que les permite dar respuesta a las preguntas de los docentes en relación con la lectura realizada. Del mismo modo, los estudiantes dan sus comentarios sobre la lección, o bien usan el libro de lectura como texto de consulta para resolver los ejercicios del libro de actividades.

Los casos 1607 y 0602 son ejemplos de esta forma de emplear el libro de lecturas como lo muestran los mapas de las siguientes clases:





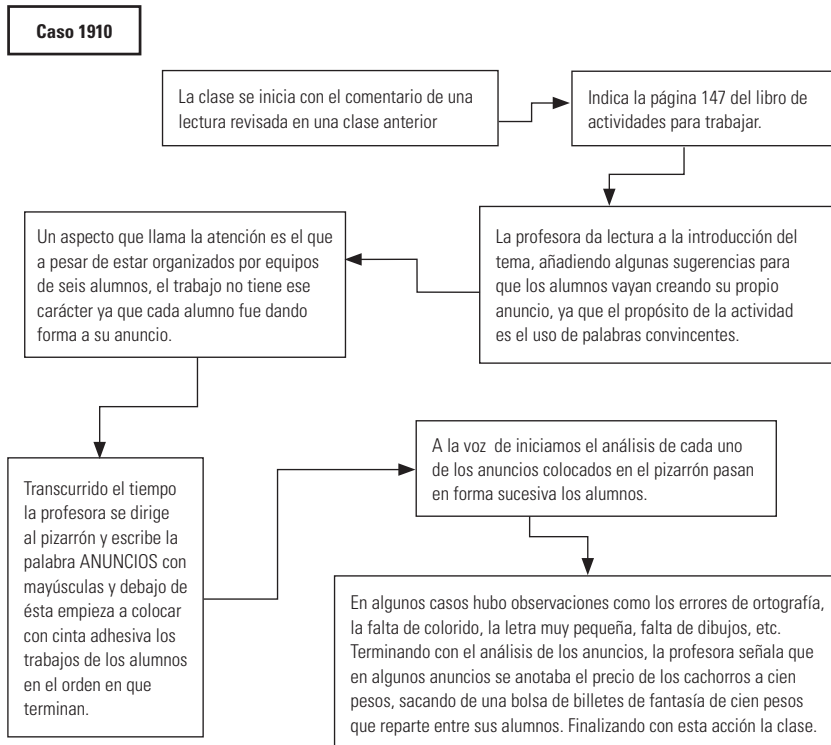
En estos casos se observó cómo los y las docentes usaron los libros de lecturas para leer mediante la formulación de preguntas sobre el tema a tratar. Comúnmente lo hicieron mediante preguntas y cuestionamiento directo a los alumnos sobre las actividades de lectura previas (hechas en otra clase), la confirmación de instrucciones o en sus explicaciones relativas al tema y que, posteriormente, dan pie a los ejercicios del libro de actividades.

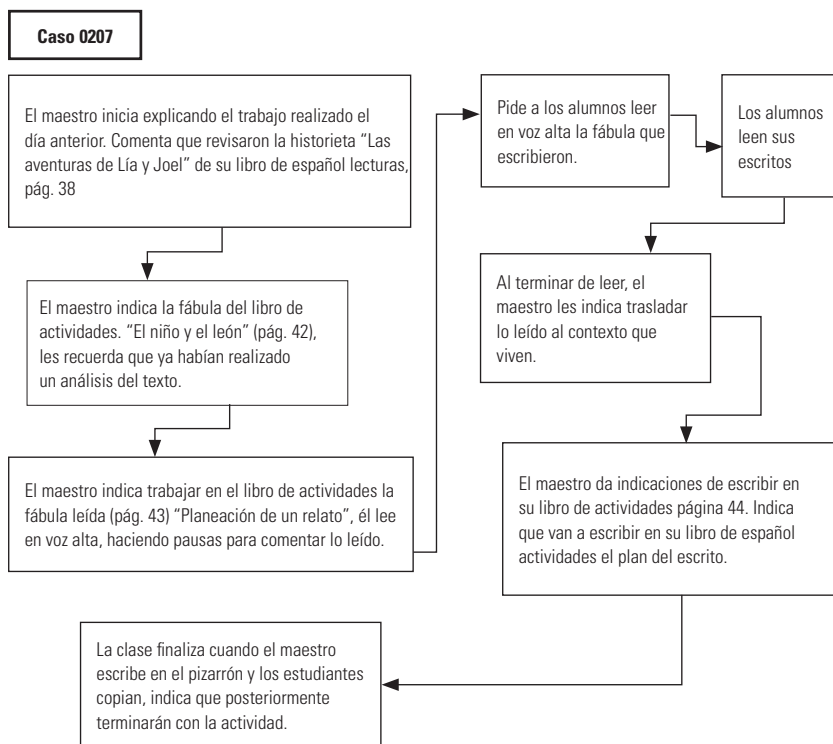
Libro de actividades

Con respecto a este libro, se identificó que los estudiantes lo emplearon como cuaderno de ejercicios, después de haber sido revisadas las instrucciones de la actividad. Se observó que un total de 10 clases, esto es 70%, recurre en la enseñanza del español al componente de la reflexión sobre la lengua y después de las explicaciones de los docentes al libro de actividades. Es importante señalar que desde la propuesta curricular para este grado se sugiere que este libro se articule para desarrollar los ejercicios relativos a los contenidos temáticos del texto de lecturas.

De los 24 casos analizados del grupo de prácticas pedagógicas que se ubican en contextos de baja eficacia social, en 10 del total se identificó el uso explícito del libro de actividades:

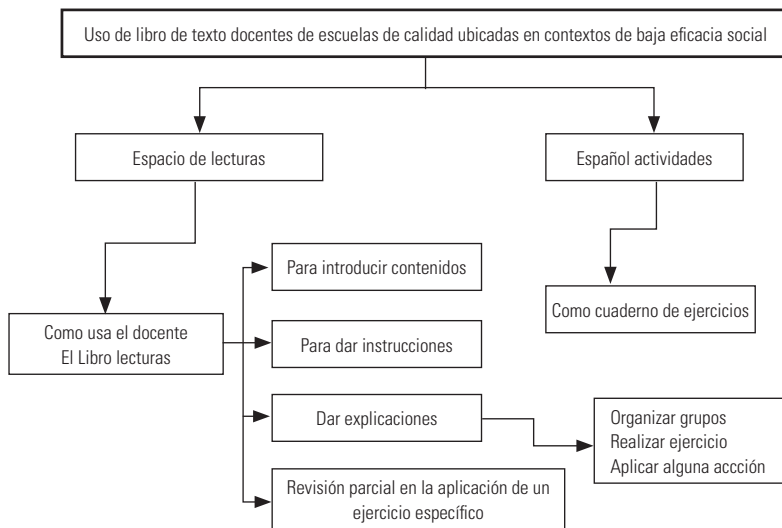
Ejemplos del uso del libro de actividades:





En estos ejemplos se observó que el docente hace uso del libro de actividades para leer las instrucciones y resolver el ejercicio. Frecuentemente las actividades de aprendizaje de los alumnos para asimilar los contenidos curriculares se sustentan en este material, por lo que se convierte en orientador de los contenidos.

Al resumir el uso de estos libros encontramos en el siguiente mapa que el libro de lecturas se usa sólo para leer. Por su parte, el libro de actividades es muy común usarlo a partir del libro de lecturas. Este libro sirve como referente, es decir, funciona para introducir contenidos, dar las instrucciones, que pueden implicar la forma de trabajar, en equipos o individual. También sirve para dar explicaciones y como guía para revisar o corregir los ejercicios realizados por los alumnos. En este aspecto se observó un uso más recurrente del libro de actividades en este grupo de clases, como cuaderno de ejercicios.



Uso de los libros: de lecturas y de actividades

Son tres las clases donde se usan estos libros, la secuencia es leer el libro de lecturas y realizar los ejercicios en el libro de actividades; la recapitulación que se hace de la lectura es breve para enseguida pasar al libro de actividades.

De igual forma en la clase 2407, se lee, se pregunta sobre el texto y luego se pide contestar el libro de actividades:

“Cuando terminan varios niños de leer un determinado párrafo el maestro nuevamente hace una serie de preguntas sobre la parte leída. Se continúa con el seguimiento de lectura por otra serie de niños. Se vuelve a pedir que se reflexione sobre lo anteriormente leído. Una vez concluida la lectura y comentado sobre algunas de las situaciones vistas en la misma se pide sacar su libro de actividades. Se pide se comente en forma grupal las preguntas que están en su libro de actividades en la página 122.”

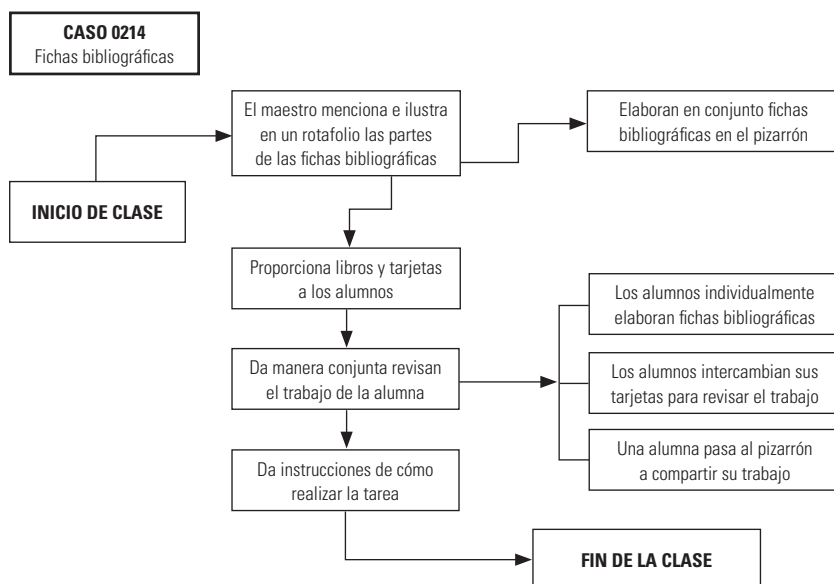
Lo que sucede en la clase 1119 es similar a las clases anteriores:

El profesor pide a los alumnos que abran su libro en la página 60 del libro de lecturas de 4º. grado. Les pide que lo abran en la lección 13, llamada “PX desaparece”. El profesor lee la lectura en voz alta para el grupo,

los niños escuchan y siguen la lectura de manera simultánea. Algunos niños usan su dedo para seguir la lectura, otros sólo la vista. El profesor intercala preguntas en la lectura, los niños contestan en coro. Algunos niños se salivan los dedos para pasar a la hoja siguiente. El profesor hace preguntas al grupo y ellos contestan en grupo. (...) A los 27 minutos de iniciada la clase, el profesor llama la atención del grupo y pide que abran el libro de actividades en la página 144. (...) El profesor pide al grupo que busquen en el diccionario las palabras negritas que aparecen en la lección y escriban la definición en la línea correspondiente y luego formen un enunciado con cada una de las tres palabras.

Cuando no se usan los libros de texto

En tres clases no se usa ningún libro, en estas clases no aparece un uso evidente del libro de actividades; lo que se encontró es un uso indirecto, esto es, en una clase sirvió como referencia del contenido que ahí aparece relativo al uso de la ficha bibliográfica, aunque es un tema que el libro trata no fue utilizado para trabajarse, como se muestra en el siguiente mapa de la clase:

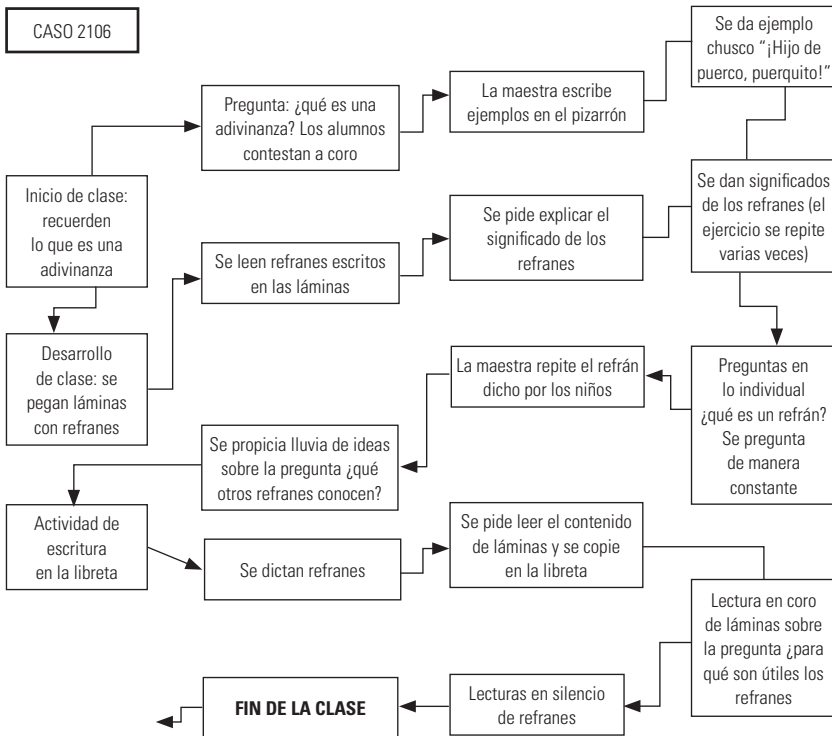


En la clase 1805 también se toma un contenido del libro de actividades y se implementan estrategias de trabajo, como sucedió en la clase donde se trabajó el “cuadro sinóptico”:

“Lleva impreso un esquema de cuadro sinóptico, los niños formulan preguntas de cada uno de los párrafos de la lectura, esa pregunta es analizada por el grupo y deciden si la incorporan al listado o no”, caso 1805.

Por su parte, en la clase 2108 se presenta el trabajo con la lectura de un cuento también es un contenido del libro de actividades, el cual es leído ocho veces, por igual número de estudiantes, se realizan enunciados, se corrigen y se leen.

En la clase 2106 se abordan los refranes, otro contenido del libro de actividades, los cuales se revisan en la siguiente secuencia:



Al analizar las 24 clases en cuanto a qué tipos de libros usan podemos observar lo siguiente:

Usan los dos libros de texto	Usan sólo el libro de actividades	Usan sólo el libro de lectura	No usan libros de texto
1120, 2407, 1119	0207, 0612, 1532, 1115, 1103, , 1603, 1910, 2402, 3201, 3204	0403, 0812, 0602, 1607, 2103, 2401, 3006, 0214	1805, 2106, 2108
3 casos	10 casos	8 casos	3 casos,

Las propuestas didácticas del libro del maestro. Español 4º. grado

El libro para el maestro propone opciones de trabajo con los libros destinados a los estudiantes y con el fichero de actividades didácticas. Las propuestas didácticas se organizan en 20 lecciones.

La estructura de este material integra una introducción que recupera y plantea la importancia de la lengua escrita como uno de los medios de comunicación más importantes del mundo actual, así como la idea que en el 4º. grado de primaria, la consolidación del aprendizaje de la lengua escrita y el fortalecimiento de la confianza y seguridad de los niños para utilizar la expresión oral, son tareas a las que dedican especial atención los profesores de estas clases revisadas.

De igual forma, el libro plantea el enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza del español que es el que promueve actualmente la Secretaría de Educación Pública; aparecen en este mismo apartado concepciones acerca de lo que es leer y escribir y de los saberes de los niños. Enseguida incluye las características de los componentes para la organización de la enseñanza del español: Expresión oral, Lectura, Escritura y Reflexión sobre la lengua. Un dato interesante encontrado en las clases analizadas es que guarda relación lo que se propone en el libro para el maestro con lo que acontece en la práctica pedagógica, con las explicaciones que organizan todos/as los/as docentes que reconocen y favorecen estos componentes.

Un apartado importante del libro lo integran la explicación de los materiales para el 4º grado, donde se presentan referencias de los libros para el niño: *Español. Cuarto grado Lectura y Español. Cuarto grado Ac-*

tividades, del propio libro para el maestro, así como de los cuatro componentes de la asignatura, identificados con la denominación de: leer y compartir, donde lo relevante es la organización de las actividades de lectura, de las estrategias de lectura y de las modalidades de lectura. Hablar y escuchar, tiempo de escribir donde se plantea la propuesta de los talleres de escritura. Y finalmente la Reflexión sobre la lengua.

Este libro para el maestro, como se ha anotado en los párrafos anteriores, tiene el propósito de vincular los materiales que se proponen para la enseñanza del español, por lo cual hace referencia al fichero de actividades didácticas y otros materiales como lo son: *Los Libros del Rincón*. Por último, en el apartado de introducción al libro se presentan sugerencias para la evaluación.

En cada una de las lecciones el libro para el maestro, de forma muy precisa y clara, señala el número de la lección, el nombre, los propósitos y contenidos organizados y esquematizados de acuerdo a cada componente, ofrece también un resumen de la lectura que aparece completa en el libro de lecturas y que es la que inicia el bloque de la lección, enseguida con logotipos y denominación, se pueden identificar las actividades y sugerencias que favorecen los componentes. También se señala cuándo y cómo se debe recurrir y utilizar el libro de actividades, así como el fichero u otros materiales como *Los Libros del Rincón*, y la carpeta de evaluación. En el margen derecho del libro se proporcionan “notas” para activar los conocimientos previos, la comprensión lectora, ventajas del trabajo compartido, entre otras.

Es importante señalar que estas sugerencias las realizan con distinta profundidad las clases revisadas; el orden y la relación estricta como lo advierte el material oportunamente deben responder a las condiciones particulares del trabajo docente y así sucede en estas clases, pero algo común en todas ellas es que sus propuestas didácticas recuperan el planteamiento central del libro para el maestro con mínimas variantes de tiempo o de materiales didácticos que se utilizan, como se ha descrito en los apartados anteriores.

Otra situación de encuentro en los docentes analizados es el asunto del reconocimiento y la organización de las actividades de lectura, de las

estrategias y de las modalidades de lectura que el libro para el maestro sugiere de forma sencilla y precisa.

Las sugerencias del libro del maestro están estructuradas conforme a los componentes del Español como son: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua. En el caso del libro de lecturas establece las 20 lecciones que integran su contenido, marcándolas como ejes estructuradores de la enseñanza y el aprendizaje del español. A partir de estas lecciones se desarrollan las sugerencias del libro actividades que tiene la finalidad de ofrecer a los niños ejercicios para que apliquen su experiencia de lectura en la solución de situaciones y problemas de comprensión de textos, la escritura y el conocimiento del lenguaje escrito. Las sugerencias se realizan considerando todos los componentes y conforme a la organización de las actividades de lectura, las estrategias y modalidades de lectura y los talleres de escritura como las actividades de reflexión sobre la lengua.

Un aspecto característico de la forma en que este grupo de docentes emplea los libros de texto, según lo recomienda el libro para el maestro, es la aplicación de las sugerencias para el desarrollo del tema, omitiendo lo correspondiente a la introducción de la actividad y a la retroalimentación al final de la clase. Se observan varias estrategias respecto a la forma de abordar los contenidos para lograr la comprensión de la lectura y lo que señala el libro para el maestro. Las sugerencias se forman sólo de manera parcial, según se pudo comparar en algunas de las lecciones analizadas.

Esto se observó en la lección 13, donde se sugiere:

- Invitar a leer las actividades que se proponen.
- Aclarar dudas sobre lo que tienen que hacer los alumnos.
- Realizar una revisión de forma colectiva o en equipo.
- Solicitar a voluntarios expliquen al grupo los significados de las palabras marcadas en negritas en el ejercicio.

Por otra parte, la actividad realizada muestra indicaciones parecidas o distintas a las sugeridas en el libro.

La primera actividad consistió en completar y cambiar la oración y sustituirla por palabras que signifiquen lo mismo.

Las siguientes actividades aparentemente responden a las sugerencias del libro: repasar en equipo las preguntas y palabras, el docente pregunta la definición.

Actividades diferentes a las sugeridas al libro del maestro

Como se analizó en la mayoría de los casos, los docentes no utilizaron actividades adicionales a las sugeridas por el libro del maestro.

Los alumnos usan ambos libros de texto (el de lecturas y el de actividades) en forma simultánea para desarrollar la lección o la temática a tratar; se centra la actividad de los estudiantes en llevar a cabo la lectura con sus diferentes modalidades.

Uso del fichero

No se reconocen evidencias de uso del fichero de actividades didácticas de español en el conjunto de clases correspondientes a este grupo. Si bien este grupo de profesores se apoya en los materiales oficiales, su uso se concreta en la realización de las actividades básicas que ahí se proponen: se atienden los contenidos de forma general, las explicaciones se enfocan a dar instrucciones de qué realizar y en qué momento utilizar los distintos materiales.

Uso de los libros de texto y materiales oficiales en escuelas de alta eficacia social

El análisis a partir del contraste por nivel de eficacia social busca identificar las características de la práctica pedagógica con base en las categorías que emergen de la revisión de las lecciones videogradas. Es importante recordar, otra vez, que la noción básica de alta eficacia social tiene que ver con aulas en donde los alumnos aprenden mucho más de lo esperado estadísticamente considerando el nivel socioeconómico y cultural de la familia y la comunidad. En consecuencia, las prácticas identificadas en estas escuelas son las que se asocian a mayor aprendizaje entre los alumnos más pobres.

En la presentación del libro para el maestro se explica que "(...) cada maestro lleve a la práctica las orientaciones del nuevo enfoque y utilice los nuevos materiales educativos en forma sistemática, creativa y flexi-

ble”, a partir de esto, se observó que cada docente recurre con mayor frecuencia al uso de los materiales, encontrando en estas prácticas videograbadas lo siguiente:

El libro de lecturas

Es importante destacar que en este grupo de clases revisadas se observa que en seis casos (715, 709, 603, 2403, 1214, 2703) las clases se desarrollan mediante la utilización de los dos libros de texto (de lectura y de actividades), en las cuales se observa su uso como una guía de contenidos para la orientación de la enseñanza del docente y el aprendizaje de los alumnos. El libro de lecturas es utilizado como el eje articulador de los demás materiales, a partir de éste se plantean los ejercicios del libro de actividades o de algunos otros materiales:

Cuando se usa sólo el libro de lecturas en algunas de las clases revisadas (4), los docentes lo utilizaron como elemento central del desarrollo de la clase; es importante destacar que antes de la lectura del texto realizaron actividades para motivar en los estudiantes el deseo de la lectura, de igual forma realizan actividades durante el desarrollo y al terminar la lectura; en los siguientes apuntes aparecen los elementos más representativos del uso del libro de lecturas.

Actividades previas al uso del libro de lecturas

Las actividades previas al uso del libro de lecturas muestran que generalmente, su uso se realiza después de haberlos introducido al tema, como consecuencia de haber platicado sobre algún detalle anterior en relación con la lectura que abordarán, o simplemente preguntando acerca de lo que los alumnos consideran del contenido de la misma; al igual que en las clases donde se observa el uso de los dos libros (lecturas y actividades) en éstas la lectura del libro sigue siendo el contenido de la clase.

Algunos elementos representativos de estas clases son que según el tema de la lectura los docentes hacen preguntas relacionadas con el contenido de la misma, ejecutan actividades lúdicas que conducen a descubrir el tema de la clase (que también es el nombre de una lectura).

Se cuestiona brevemente sobre los cuentitos (1707), si estos son realidad o fantasía, y después de dar su punto de vista, el docente entra enseguida a la lectura, esto es muy recurrente en estas clases, que después de dar información sobre el tema de la lección se empieza la lectura.

Existe una clase que es singular (1207) en el sentido de que sin utilizar ninguna estrategia de lectura, u otro tipo de cuestionamiento, se anuncia la lectura, pero se lee otra y después se da inicio a la lectura anunciada, la cual no concluye y se deja de tarea.

Actividades relacionadas con el uso del libro de lecturas

En estas clases es importante desatacar que los docentes informan, animan e introducen al contenido de la lectura, de tal forma que la convierten en el eje articulador de la clase.

Generalmente todos los docentes intercalan preguntas sobre el contenido cuando se va leyendo el texto, “el maestro va leyendo se autointerrumpe y pregunta si se entiende el párrafo” (2609). Siempre que lo consideran conveniente, los estudiantes comentan sus ideas, y cuando lo creen importante los docentes dan su punto de vista o agregan información, en otros momentos relacionan el texto con experiencias de los niños, intercalan intervenciones y también van relacionando el tema central con otros temas.

Actividades que se realizan después del uso del libro de lecturas

Una explicación del porqué no aparece el uso del libro de actividades como complemento y retroalimentación del contenido, es el hecho de que en estas clases se sustituye por ejercicios que los estudiantes realizan en hojas por separado, que son proporcionadas y previamente organizadas por los docentes; utilizan en otra clase sus cuadernos o realizan una exposición por equipo de lo analizado al interior del mismo, a partir del contenido de la lectura. Estas actividades guardan relación con lo que se plantea en el libro de actividades y en las sugerencias del libro para el maestro, la diferencia es que no se usa enseguida el libro de actividades. Sin embargo, en cada una de estas clases se evidencia una retroalimentación del contenido.

El libro de actividades

Es complemento en estas clases el libro de actividades, después de haber concluido la lectura como retroalimentación del contenido que se promueve; el uso de este libro en las clases permite aplicar la lectura en la solución de cuestionamientos o ejercicios que implicaron la comprensión del texto analizado.

Existe congruencia del uso del libro de actividades con la temática revisada en la lectura, los docentes relacionan el uso de ambos libros, para completar enunciados, escribir oraciones y crear textos, promoviendo y desarrollando además del contenido de la lectura revisada, el sistema de escritura.

Es interesante mostrar que en algunas clases se trabaja la misma lección, la diferencia es la secuencia del uso de los libros; un docente (2403) utiliza ambos libros de texto en forma simultánea para desarrollar la clase, centrada en la lectura como el contenido a desarrollar.

En la totalidad de estos casos el libro de lecturas permite desarrollar la lección y el libro de actividades se emplea como complemento para realizar los ejercicios que ahí se presentan y ayude a retroalimentar la lectura previa.

Lo recurrente de estas clases que usan ambos libros es que las lecturas y los ejercicios del libro de actividades tienen congruencia con la temática de la clase; su uso es fundamental, pues alrededor de ellos se organiza la dinámica del grupo, convirtiéndose, como se ha señalado, en la guía de los contenidos de la enseñanza y el aprendizaje. En estas clases la lectura es el punto central del contenido de las mismas; el libro de actividades es un elemento importante para la retroalimentación de lo leído, además de ser un complemento que posibilita el análisis y la reflexión de lo que se promueve a través de la lectura para lograr el aprendizaje de los estudiantes.

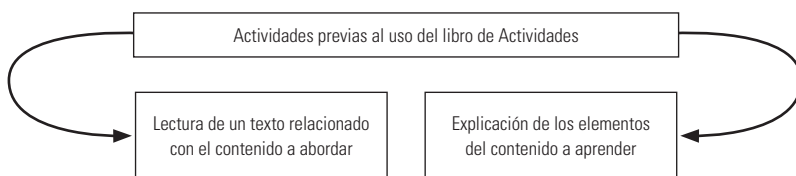
Quando se usa sólo el libro de actividades

Es frecuente, en la mayoría de estas clases revisadas, la diversidad de actividades que los docentes utilizan como signo de interés por lograr plenamente los propósitos del español, como se ha señalado, el uso del libro de lecturas es un claro elemento que los docentes convierten a través de

cada lección en el contenido a enseñar, no obstante aparecen clases (4) que de forma concreta utilizan exclusivamente el libro de actividades; este hecho se explica porque algunos de los contenidos que propone el libro de actividades no necesariamente se desprenden de una lectura inicial, o también la lectura del libro correspondiente que antecede a los ejercicios del libro de actividades se ha hecho en otro momento de la clase que se analiza. Este libro, como se señala, “ofrece la oportunidad de recurrir a otros tipos de texto”. Lo interesante es observar qué sucede al interior de estas clases y qué diferencias o semejanzas guardan con las clases antes revisadas.

Actividades previas al uso del libro de actividades

En las clases donde se hace uso del libro de actividades, una docente de los cuatro casos que se incluyen lee una fábula “Las patas del elefante”; otra maestra de distinta clase explica de forma detallada los elementos del contenido a aprender por los estudiantes que fue el caso de “La ficha bibliográfica”; una maestra de otra clase hace referencia al tema de una lectura ya revisada, para explicar los “antónimos” y “prefijos”, y la cuarta maestra trabaja el tema de los “dinosaurios”. Por lo tanto, si esquematizamos las actividades previas al uso del libro de actividades se precisan en dos:



Ejercicios relacionados con el uso del libro de actividades

Las actividades y ejemplos que se presentan tienen una organización lógica con el ejercicio que realizarán posteriormente en el libro de actividades con excepción de la clase (0907), que se caracteriza por abordar dos temas al mismo tiempo: “antónimos” y “prefijos”, en relación con el primero se desarrollan todas las explicaciones y actividades de la clase.

A diferencia de esta clase, en las otras dos, una docente practica verbalmente el contenido de dar órdenes (el tema es oraciones imperativas), dirige el ejercicio en el pizarrón, pasa a los estudiantes a subrayar, les pide copien de la lámina colocada en el pizarrón y completen las oraciones imperativas con el verbo indicado.

En la otra clase organizan los elementos de la ficha bibliográfica, hacen tres fichas bibliográficas con los libros que tienen y dos las escriben en su cuaderno y otra en la ficha que les entrega previamente la maestra.

Lo recurrente en estas clases que utilizan el libro de actividades es que se aprecia cómo de forma detallada en estas clases y con la participación constante de los estudiantes, se va propiciando el aprendizaje del contenido con actividades estrictamente relacionadas con lo que propone el libro de ejercicios.

Cuando no se usan los libros de texto

Introducirnos a los acontecimientos de las clases nos permite visualizar la diversidad de estrategias que los docentes emplean para lograr la construcción de contenidos del conocimiento del español, identificar qué realizan cuando no se aprecia el uso de los libros de texto; es necesario conocer los contenidos del español en este grado para explicar la lógica de organización de las estrategias que se desarrollan.

Un dato importante que se establece es que estas clases (4) fundamentan su accionar en los contenidos específicos del libro de actividades, aunque como se ha señalado no aparece su uso de forma explícita, es aquí donde los maestros toman los contenidos a desarrollar aunque durante y al finalizar la clase no se muestre regresar a él para reforzar y/o retroalimentar el aprendizaje, lo cual se sustituye por ejercicios en su cuaderno de notas o través de un trabajo por equipos.

En todas estas clases existe una actividad previa que tiene la intención de introducir a los estudiantes al tema de la clase, motivarlos hacia el contenido a través de una estrategia planeada anticipadamente; los docentes incluyen explicaciones, cuestionamientos hacia los estudiantes y medios para la enseñanza.

En una de las cuatro clases que no muestran la utilización de los libros, las actividades lúdicas ocupan un tiempo importante en la clase,

con esto se introduce al tema de las descripciones y de la identificación del sustantivo y el adjetivo, que son contenidos del libro de actividades.

En otras clases (2) una inicia con la lectura de un diario, que es el preámbulo para la realización de los ejercicios; la otra clase también se inicia con la lectura, pero de un cuento, de un monstruo al cual se le denomina “antónimo”. Las preguntas sobre lo que almorzaron se comentan en otra clase para conducir a los estudiantes al tema de “las recetas”. Como se puede comparar, cada uno de estos contenidos son temas que el libro de actividades plantea y como se señaló en el apartado dedicado a las clases que trabajan con este libro, estas actividades ofrecen la oportunidad de recurrir a otro tipo de textos, y no necesariamente son consecuencia de una lectura del libro correspondiente.

En estas clases se proporcionan materiales elaborados por los/as docentes, y que los estudiantes utilizan durante el desarrollo de la clase (como revistas, cajas, papelitos, carteles, dibujos, hojas, tiras de papel, entre otros).

Otra constante en estas clases donde no se observa de forma explícita la utilización de algún libro o material oficial, es el hecho de que las actividades que permiten promover el contenido a aprender son las explicaciones que los docentes realizan durante el desarrollo de la clase, incluso en una de ellas se dicta una definición, otro elemento constante que aparece es la realización de juegos competitivos donde los alumnos tienen que aplicar el contenido de aprendizaje. El intercambio de opiniones y trabajo por equipo es otro dato importante que identifica estas clases.

Usan los dos libros de texto	Usan sólo el libro de actividades	Usan sólo el libro de lectura	No usan libros de texto
715, 709, 603, 2403, 1214, 2703	714, 1008, 0907, 2709,	3001,1707, 2609. 1207	3017, 1527, 2009, 3109
6 casos	4 casos	4 casos	4 casos,

Las propuestas didácticas del libro del maestro. Español 4º. grado

Un documento fundamental al igual que los libros para los estudiantes que se han descrito en los apartados anteriores, es el que se denomina

El libro para el maestro, el cual es un recurso práctico que apoya el trabajo en el aula: el material concebido por los autores “como un medio para estimular y orientar el análisis colectivo de los maestros sobre su materia de trabajo”. Este documento gira en la intención de indicar a los profesores/as, de forma flexible, lo que tienen que hacer en cada clase o también en el desarrollo de cada tema.

Como se puede apreciar en cada una de estas clases analizadas, los docentes fundamentan y orientan su accionar en este material, aun cuando ofrece posibilidades de apertura; en las clases revisadas aparece una referencia estricta de las sugerencias que el libro del maestro plantea, cuando se usan determinados libros es porque así lo propone el material, o cuando no se usan los libros también son propuestas didácticas que se originan desde el libro para el maestro y que implican el uso de otros materiales que no son necesariamente los libros.

De forma general se aprecia que todos estos docentes conocen y han revisado el libro para el maestro y, sobre todo, aplican las sugerencias que se plantean para la enseñanza del español.

El uso del fichero

Al revisar cada una de las clases y las actividades didácticas que presenta el fichero se puede establecer que algunas de las clases recuperan actividades en este documento, actividades que los docentes van utilizando en relación con el tema que revisan o la lección que abordan. Ejemplos del uso del fichero son:

CASO NÚM.	NÚM. DE FICHA UTILIZADA	NOMBRE DE LA FICHA	MOMENTO EN QUE SE UTILIZA
3001	28	El ahorcado	Al inicio de la clase
3017	03	Un diario para todos	Al inicio de la clase
2709	62	La elaboración de la ficha bibliográfica	Durante el desarrollo de la clase
1008	61	El debate	Durante el desarrollo de la clase
0603 2404 2703	36	Uso del diccionario	Durante el desarrollo de la clase

Su uso se remite a dos momentos de la clase: al inicio y en el desarrollo de la clase.

Otro de los momentos en donde se usó el fichero para introducir y motivar hacia el tema, se presentó en el caso 3001, donde la maestra emplea el juego del ahorcado.

La profesora invita a los niños a participar en un juego. Hace algunos trazos en el pizarrón y les pide que digan de qué juego creen que se trata, éstos dan algunas respuestas (un techo, una cama, una carretera, una casa). Después de varios intentos de respuesta, un niño dice “El ahorcado”, entonces la profesora les indica que la participación en el juego será por equipos: si se adivina una letra, el equipo tendrá derecho a seguir jugando. La profesora va preguntando a cada uno de los cinco equipos qué letra proponen, y si es correcta, la anota en el pizarrón en el espacio que le corresponde para formar la palabra. Al concluir, pregunta “¿qué palabra formamos?” Y los niños contestan a coro “La fotografía”.

En el caso 3017 también se inicia con una ficha la 03 “Un diario para todos”: “Al inicio un niño realiza la lectura de un diario. La maestra hace comentarios al respecto”.

A partir de esta lectura y sugerencias del fichero se continúa la clase.

El uso del fichero durante el transcurso de la clase permite enriquecer el trabajo, resaltar aspectos significativos, como se aprecia en los siguientes segmentos de clase, o también para realizar modificaciones a las actividades que se sugieren en los libros para el niño.

Donde se aborda el tema de “la ficha bibliográfica”, en el caso 2709, encontramos que:

La maestra da explicaciones de la actividad independiente que realizarán. Ahora van a hacer tres fichas bibliográficas con los libros que tienen y dos las escribirán en su cuaderno y otra en la ficha que les entregó la maestra, va recordando a los niños cómo se hace una ficha y va aclarando aspectos como no confundir el nombre del autor con el de la editorial.

En el caso 1008 se desarrolla el tema de los “dinosaurios”, pero durante el transcurso de la clase se introduce “el debate” que es la ficha 61, y se aplica tal y como lo sugiere el fichero de actividades didácticas para enriquecer el trabajo que se ha desarrollado:

Se prepara la actividad de debate. La maestra pide que el grupo elija a un moderador o moderadora, pide que hagan propuestas, y eligen a una niña. Le pregunta “¿Qué hace la moderadora?”, ayuda a dar la palabra a cada equipo. Les da unos segundos para que se pongan de acuerdo y revisen sus notas. Empieza el turno del primer equipo, ¿qué significa la palabra “tiranosaurio?”, la maestra auxilia a la moderadora, le indica “dale turno”, “ayúdale”. Indica turnar las participaciones a varios miembros de cada equipo.

La ficha 36 “El uso del diccionario” es la que más aparece en este grupo de clases para resaltar aspectos significativos, como en el caso 0603.

En el caso 2404 también se presenta de forma explícita el uso del diccionario: (...) “Ella les dice a los niños que van a buscar en el diccionario las palabras que no entendieron. Pregunta quién hizo la tarea (también relacionada con el uso del diccionario) y casi todos los niños levantan su mano.”

En el caso 2703 se encuentra el uso del diccionario de la siguiente forma: “la maestra acepta la respuesta y lanza la pregunta Qué es una leyenda, y los invita a que busquen en el diccionario la definición.

Posteriormente varios niños leen del diccionario y se va recuperando la definición en un papel pegado en el pizarrón.”

Uso de otros materiales

Al revisar minuciosamente cada una de las clases encontramos una variedad de materiales que tiene la intención de hacer más objetivo, más dinámico y significativo el aprendizaje de los contenidos del español. En todo este grupo de prácticas pedagógicas se utiliza algún material, ésta es una de las características que las identifica: “el uso de otros materiales”, además de los libros y los medios antes descritos como el libro para el maestro y el fichero; existen materiales que tangiblemente se utilizan en el transcurso del trabajo, para ordenar esta diversidad establecemos dos distinciones: materiales de apoyo a la función docente y materiales didácticos que utilizan los estudiantes.

Los primeros se refieren a los que directamente el docente utiliza para realizar sus explicaciones y/o ejemplificaciones, y hacer más ilustrativas las estrategias de enseñanza; en las clases donde se emplea se

hace al inicio de la misma para apoyar su exposición e introducirlos al tema.

Encontramos entre este recurso una lámina con los datos de una ficha bibliográfica, a manera de ejemplo para apoyar su explicación de los datos que la misma debe contener, posteriormente se proporcionan *Los libros del Rincón* como elementos didácticos para la realización de la ficha bibliográfica (2709).

- Para jugar al lobo, la maestra presenta un dibujo de un lobo que coloca al frente y que al terminar el juego tendrán que describir (3109)
- Para trabajar el tema “órdenes y sorpresas”, la maestra coloca una lámina en el pizarrón y los estudiantes completan las oraciones imperativas con el verbo indicado (aparece en infinitivo) debajo de la rayita (714).
- Una maestra les muestra una lámina con el dibujo de un gnomo que ella hizo, y con la ayuda del gnomo van a jugar a transformar palabras en antónimos, posteriormente se coloca una última lámina, misma que tendrán que transformar con la partícula llamada prefijo (907).

En el segundo tipo de materiales éstos se identifican como los recursos que los estudiantes utilizan para ejercitar el aprendizaje, para llevar a cabo las indicaciones y actividades, que los docentes les solicitan, también les sirve para ilustrar el contenido del aprendizaje, una recurrencia en el momento de su utilización es específicamente en el desarrollo de la clase, enseguida de haber escuchado las explicaciones del docente, cuando a los estudiantes les corresponde trabajar entonces son manipulados los materiales, entre los cuales se observan:

- Revistas, láminas y ambientación musical para buscar recetas y/o construir recetas de cocina (2009).
- En una de las clases que abordan la lectura del “Papalote” se utiliza música ambiental cuando realizan los ejercicios del libro, además se hace la lectura de una convocatoria y se aprovecha para

revisar los aspectos de la misma y globos para que los estudiantes encuentren un premio al final de la clase (1214).

- Otro docente que también trabaja esta lectura les reparte una tarjeta a cada alumno con de letra con un color determinado. Les indica formar una palabra. Realizan la actividad y concluyen formando cada equipo en diferente color la palabra “papalote” (709).
- Cuando se aborda el tema de “La fotografía”, la maestra entrega de forma individual una ficha para ser rellenada por los niños (3001).
- En otra clase, la maestra utiliza una caja para que los niños tomen un papelito que tiene anotado una palabra, y después busquen el antónimo (1527).
- Tiras de cartón con sílabas para armar el crucigrama, son proporcionadas por la maestra, para armar sílabas que se cruzan (3017).
- En una clase, primero tienen que escoger un objeto cercano a los estudiantes y luego hacer comentarios en favor de él y después en contra “para prepararse para la discusión” (715).
- En la clase donde se trabaja el tema “Los dinosaurios” la maestra reparte libros con ilustraciones de dinosaurios, posteriormente plastilina y figuras de plástico como modelos para hacer dinosaurios por equipos (1008).
- En otra clase donde inicialmente se anuncia que se revisará el texto de “Los viajes de Marco Polo”, pero se realiza otra lectura, la maestra reparte hojas con la canción “Mambrú se fue a la guerra” y la cantan a coro (1207).
- Por su parte, en las clases que trabajan con la lectura “Pateando lunas”, (1707 y 2609), los docentes se apoyan en una hoja con preguntas (cuestionario) y después en recortes de juguetes para continuar con la discusión por equipos sobre el contenido.

Uso del diccionario

Un material de consulta utilizado con frecuencia es el diccionario, el cual se emplea cuando los estudiantes desconocen la palabra, o no conocen su significado. Este material se encontró en las siguientes clases:

- La maestra da la instrucción de que trabajen en binas el libro de actividades usando el diccionario (603).
- De igual forma sucede en otra clase cuando se aborda la lectura de “cartas a un gnomo” los alumnos buscan las palabras en el diccionario (2403).
- En la clase donde abordan “La leyenda”, consultan en el diccionario la definición de las palabras desconocidas y en un papel que pegan en el pizarrón un niño escribe las definiciones (2703).

Es claro que en este conjunto de clases revisadas todos los docentes se apoyan en algún material que va desde lo inmediato hasta materiales previamente elaborados y planeados para desarrollar la clase, materiales que, como se observó, son utilizados por los docentes y otros directamente por los estudiantes.

Lecciones de buena práctica en el uso de los libros de texto y materiales oficiales en la enseñanza del español

Comúnmente se ha indicado que no existen prácticas modelo, de hecho durante la trayectoria como docente de la Universidad Pedagógica Nacional así se ha pensado; cuando los estudiantes se forman sobre todo los que son habilitados como docentes, solicitan frecuentemente se les indique cómo proceder, qué implementar y pocas veces se les auxilia en este sentido, en parte por evitar cometer errores que puedan tener efectos negativos en estudiantes, también por creer que lo que funciona en un contexto no puede servir en otro, que ellos mismos tienen que reflexionar acerca de su práctica y en consecuencia a partir de ésta innovar, así son varias las ideas que se tienen cuando se perfila un modelo de enseñanza.

Sin embargo, a lo largo de este estudio es posible llegar a crear imaginarios sobre elementos que distinguen a una práctica exitosa, la cual se muestra en este contraste de investigación de eficacia social, específicamente en los contextos de alta eficacia social donde, como se ha analizado, la noción básica tiene que ver con aulas en donde los alumnos aprenden mucho más de lo esperado estadísticamente considerando el nivel socioeconómico y cultural de la familia y la comunidad.

La práctica pedagógica es tratada en el estudio de manera que se privilegia a los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en los docentes como profesionales de la enseñanza, como a los estudiantes, elementos clave de la actividad escolar al alinear todos los demás aspectos en cuanto a sus aprendizajes. Como se ha señalado, el análisis de la práctica pedagógica se centra en el cuarto grado, específicamente en la enseñanza de español, lo que puede ser considerado como demostrativo de la práctica realizada en la escuela, sin desconocer la heterogeneidad presente por ciclos y por temáticas curriculares.

Para llegar a describir las ejecuciones de los docentes al enseñar las lecciones de español, según el contraste de eficacia social, se podrán caracterizar posibles patrones recurrentes.

Es claro, como se ha señalado, que la práctica de los docentes no puede ser entendida únicamente a partir de una sola clase registrada en un breve lapso, bajo condiciones poco comunes y la presencia de extraños, como tener un equipo que registre en videograbación la práctica. Además, destacar que la práctica no se explica a sí misma, por importante que sea la riqueza de su descripción. Tiene su historia, contexto y estructura de significados y atribuciones que trasciende la ejecución individual de los maestros y de cada ejecutante en lo individual.

Por lo tanto, el asunto central de este trabajo es mostrar las prácticas pedagógicas en la Enseñanza del Español y reconocer que antes de pretender mejorar las que no promueven resultados curriculares aceptables, la intención es comprenderla y demostrar la existencia de lecciones de buena práctica en el uso de los libros de texto y materiales oficiales en la enseñanza del Español.

Por ello en este apartado se desarrolla una recapitulación de los hallazgos más relevantes que arroja el estudio, integrando los diferentes aspectos que conforman el contraste por nivel de eficacia social. Para una lectura comparativa de los resultados; la información se organiza simultáneamente, acomodando en la misma secuencia características similares entre los dos grupos de estudio.

Componentes de la práctica pedagógica videograbada del español en grupos de baja eficacia social

- Emplean los materiales de apoyo docente como recursos imprescindibles para el desarrollo de la clase. Las actividades están limitadas a las sugerencias del libro, no se percibe flexibilidad y diversidad de actividades a lo largo de la lección.
- Se observa un mayor seguimiento de las sugerencias de los materiales, aunque no se cubren en su totalidad.
- Revisan los ejercicios y tareas, sin una retroalimentación a los estudiantes.
- Implementan estrategias de lectura poco diversificadas, orientadas en esencia a la repetición oral.
- El trabajo con la escritura se ubica en un nivel de reproducción y con poca creatividad, ya que se limita a copiar del pizarrón, responder preguntas de ejercicios y/o a la copia de las lecciones de los libros de texto.
- Organizan las clases con base en el trabajo individual, pocos son los casos donde los alumnos trabajan en equipo o en pequeños grupos.
- En la autoevaluación se nota un sentimiento de malestar con su trabajo, por la falta de dominio de los contenidos y la necesidad de mejora de su trabajo en las técnicas y materiales didácticos. Presenta una expectativa negativa de los estudiantes.

Componentes de la práctica pedagógica videograbada del español en grupos de alta eficacia social

- Usan flexiblemente los libros y materiales de apoyo, sin seguir de modo estricto las sugerencias que ofrecen. Complementan y diversifican las tareas siguiendo las orientaciones curriculares y dan sentido a las recomendaciones de los materiales, sustituyendo, proponiendo o desarrollando otros ejemplos, casos o actividades no sugeridas.

- Realizan evaluación de las tareas o actividades, ejercen la retroalimentación al revisar los ejercicios realizados en el libro de actividades; el libro de lecturas es un texto que no sólo lo usan para leer, ahí pueden localizar palabras, subrayar ideas, etcétera.
- Implementan estrategias y modalidades de lectura orientándose más hacia la comprensión. Al igual que el grupo de baja eficacia social, el trabajo con la escritura es marcadamente reproductivo y poco creativo, ya que se limitan a copiar del pizarrón, responder preguntas de los ejercicios o a copiar partes de los textos. Organizan la clase mediante trabajo de equipo.
- La autoevaluación apunta hacia el fortalecimiento y progreso de su trabajo, se ponderan y precisan aspectos que tienen que ver con la actualización y demuestran una mejora de su trabajo en actitud positiva hacia los estudiantes

Componentes de buena práctica en el uso de libros de texto y materiales oficiales en lecciones de español

Se enlistan y describen aquellos factores que resultan característicos de la práctica pedagógica del grupo de profesores que se ubican en escuelas de alta eficacia social. Estos componentes de buena práctica en lecciones de español y el uso de los libros de texto y materiales oficiales, resultan de la identificación de categorías que son representativas de este grupo de docentes y que emergen de diferentes vías:

- Características únicas de este bloque de lecciones.
- Elementos con mayor recurrencia y evidencia en este grupo.
- Componentes que se presentan en los dos grupos de comparación, pero con indicios de mayor presencia en casos de alta eficacia social.

Las características encontradas se jerarquizan por grado de ocurrencia y evidencia en las lecciones revisadas.

Utilizan preguntas al inicio, durante y al final de la clase sobre el contenido a trabajar en el libro de texto. Los docentes muestran evidencias de utilizar la pregunta como una estrategia para activar el conocimiento de

los estudiantes. Al inicio plantean preguntas para recuperar los saberes previos. Durante la clase lo hacen para monitorear la comprensión de los contenidos o también de la lectura a revisar, y al final las emplean con la intención de evaluar.

Lectura del libro del alumno orientada a la comprensión. En la lectura orientada a la comprensión se ponen en práctica diversas estrategias de lectura, reconociendo a la anticipación y a la predicción como las acciones más recurrentes cuando utilizan el libro de lecturas, además de ubicar evidencias de muestreo y de autocorrección, así como diferentes modalidades de la misma en el proceso de la lectura.

Interacción constante entre el docente y los estudiantes. El docente se dirige a los estudiantes en lo particular, plantea preguntas y escucha sus exposiciones, de manera frecuente durante la clase.

La evaluación y el monitoreo presentan modalidades diversas y se focaliza el proceso del aprendizaje. El docente emplea diversas estrategias para evaluar los contenidos tales como: revisión del libro, específicamente el de actividades donde trabajan los estudiantes, y de los cuadernos; realiza comentarios y correcciones verbales, supervisa el desarrollo y cumplimiento de las actividades, ofrece apoyo individual y de equipo, recurre a la valoración y opinión del grupo frente a los productos o acciones de los estudiantes.

Retroalimentación de actividades y contenidos analizados en el libro de actividades. Con frecuencia los maestros sintetizan las actividades que realizan los estudiantes para retroalimentar los contenidos trabajados en la clase.

Organización del grupo en equipos de trabajo. Se presentan diversas formas de organización, sin embargo, lo más recurrente es la distribución en equipo de estudiantes para desarrollar las actividades de la clase, éstas pueden ser leer en el libro de lecturas por turnos, comentarse lo realizado en el libro de actividades o realizar una actividad previa, antes de trabajar en dicho libro.

Uso flexible y diversificado de los materiales de apoyo al docente. El libro de lectura se emplea como guía para introducir los contenidos de español; el libro de ejercicios funciona como orientador de las actividades de la clase; se realizan modificaciones a las sugerencias propuestas

en el libro para el maestro, y se cumple con las recomendaciones que se proponen como previas al uso de libro de texto.

Son reflexivos e incorporan las sugerencias del libro para el maestro en su práctica pedagógica. Revisan su desempeño docente de manera más puntual y concreta, además de que en sus declaraciones siempre está presente la relación con los estudiantes, y el conocimiento de los materiales oficiales para la enseñanza del español.

Presentan una actitud positiva (expectativas) hacia sus estudiantes. Se preocupan por lo que ellos como docentes pueden hacer por sus alumnos, por el aprendizaje alcanzado durante la clase y generalmente tienen una impresión positiva sobre las características de los estudiantes.

Identifican necesidades concretas de formación profesional. Reconocen la idea de cambiar en términos de su desempeño docente, asumiendo la necesidad de contar con una mayor capacitación y preparación hacia su quehacer, identificando situaciones concretas sobre las que les interesa mejorar.

Finalmente, en una clase donde los estudiantes aprenden más de lo esperado por su condición económica, cultural y educativa de la familia. Se inicia la clase con actividades de algún libro de texto, en general es con el libro de lecturas, durante el uso de los libros en clases de alta eficacia social se promueve la participación de los estudiantes en las actividades de la clase de manera individual. Es frecuente encontrar mayor número de estudiantes opinando, pasando al pizarrón o mostrando sus producciones en el libro de actividades.

Las formas de introducir los contenidos de los libros de texto se orientan hacia ciertos aspectos: cuando se trabaja con preguntas como estrategia de abordaje de contenidos, se proponen como enlace o de conexión entre situaciones, los docentes constantemente recurren a cuestionamientos acerca del tema. Por lo cual, el planteamiento de preguntas se convierte en una estrategia para la enseñanza de contenidos.

La introducción de contenidos se realiza durante el segmento de actividades o ejercicios de aprendizaje, diferenciándose este primer momento de la clase. Se realizan preguntas sobre conocimientos previos (de la vida cotidiana), ésta es una estrategia recurrente para abordar contenidos del español.

En relación a la expresión oral ésta se promueve al presentar los productos del trabajo de la clase. Por su parte, el componente de reflexión sobre la lengua se desarrolla por medio de ejercicios orales o de complementación (previo al anuncio de la regla) y a través de lecturas que funcionan como referentes para su abordaje.

La escritura se propone mediante un material de lectura como fuente y con preguntas de enlace para producir textos de construcción colectiva.

Se encontró, además, un uso concreto de material didáctico, diferente incluso al libro de texto durante la clase, es decir, además de los libros de texto se usan otros materiales solicitados o elaborados con anticipación, que pueden ser incluso otros libros o lecturas seleccionados por los docentes, o también como sucedió en algunas clases, las lecturas se preparan en fotocopias para entregarse de forma individual a los estudiantes.

Así, es común encontrar en las clases de alta eficacia social que el material didáctico se privilegia en los segmentos donde se desarrollan actividades o ejercicios de aprendizaje, previo al uso de los libros, o cuando éstos lo requieren los docentes facilitan que sean compartidos antes de ser sancionados por no contar con el mismo.

Otro dato importante es que se emplea la valoración del grupo de estudiantes como modalidad de evaluación, es decir, el propio grupo manifiesta su opinión respecto a las producciones o ejercicios realizados tanto en los libros de lecturas o de actividades; se socializan los productos del trabajo de la clase como forma de evaluación, para concluir la actividad, los productos son mostrados al resto del grupo.

Mientras se lee el libro de lecturas o se trabaja en el de actividades, los profesores se ubican al frente y también se desplazan entre los estudiantes; esta práctica es generalizada en la mayoría de las clases de alta eficacia que los docentes además de aparecer al frente del grupo constantemente recorran las filas o se desplacen dentro de los equipos de trabajo, cuando se trabaja en esta modalidad, la cual es común en las clases de alta eficacia social.

Es recurrente la participación espontánea de los estudiantes durante la clase. Se plantean preguntas para confirmar el aprendizaje del contenido tratado en los libros, un poco antes del cierre de la clase se comenta

nuevamente el contenido mediante preguntas de los docentes y también de algunos estudiantes.

En relación con los materiales que usan los docentes, éstos se organizan a partir de las sugerencias del libro del maestro que se relacionan con el empleo del libro de ejercicios, en algunas clases se encontraron que éstos se modifican o sustituyen en su secuencia y/o actividades. Pero es constante la utilización de algún material para la enseñanza del docente.

Un dato interesante y diferente a las sugerencias del libro para el maestro es en cuanto a realizar resúmenes del contenido trabajado, acción que se propone en clase y que no se sugiere en los materiales de apoyo al docente.

Es importante señalar que en estas clases de alta eficacia social aparecen acciones o estrategias distintas a lo que sugieren los materiales de apoyo al docente, que se proponen durante las actividades de aprendizaje, y que fueron clasificadas como clases atípicas en la enseñanza del español.

Específicamente, respecto al libro de actividades éste es utilizado como modelo para proponer la clase de español, aunque en algunas de las clases no se apreció el uso evidente de los libros (de ninguno); al analizar la clase y revisar los contenidos propuestos en estos materiales, se encuentra que la estrategia de trabajo propuesta en el libro de actividades, así como el contenido a aprender es el de la clase.

El libro de lecturas es empleado como guía principal de los demás materiales y de los contenidos en la enseñanza del español; es frecuente que una clase inicie con el uso de este libro y se continúe con el de actividades.

El fichero es otro instrumento que aparece en este conjunto de clases, no de forma concreta, sin embargo se observan sus sugerencias metodológicas en clases donde aparentemente no se usa ningún libro esto muestra que los docentes del grupo de alta eficacia social en su totalidad conocen los materiales y libros de texto para la enseñanza del español, lo cual se convierte como se ha apuntado en el currículo a enseñar.

Para cerrar esta exposición podemos presentar de manera breve el uso de los libros y materiales oficiales en los dos grupos investigados.

Clases de bajo logro

- Libro de lecturas para leer
- Libro de actividades como cuadernos de ejercicios
- Libro para el maestro, uso parcial, sólo lo que se refiere a actividades de lectura
- No hay evidencia de actividades adicionales
- No hay evidencia de uso de fichero

Clases de alto logro

- Libro de lecturas para introducir y promover contenidos
- Libro de actividades como retroalimentación del contenido de español
- Libro para el maestro: las actividades se realizan frecuentemente como ahí se sugiere
- Uso de ficheros
- Uso de *Los Libros del Rincón*

EL PROCESO DE LA EVALUACIÓN EN EL AULA

MARÍA LUISA LAURA MORENO OJEDA

UPN-AJUSCO

El presente trabajo tiene como objetivo identificar a través de un análisis cualitativo el modelo de evaluación que utilizan los docentes en las aulas en la clase de matemáticas. La muestra está conformada por 25 docentes de distintos estados de la República Mexicana de cuarto grado, la cual fue obtenida de la videoteca de línea de base de escuelas que forman parte de la muestra de evaluación del Programa de Escuelas de Calidad. Dando por resultado que los docentes incorporan espontáneamente las técnicas del modelo constructivista sin perder los beneficios del modelo tradicional de evaluación a partir de las necesidades particulares de maestros y alumnos. Por lo tanto, se encontró que no utilizan un modelo específico que corresponda estrictamente a un lineamiento teórico. En la vida del aula se integran con naturalidad múltiples técnicas de evaluación informal que enriquecen y dan sentido al aprendizaje continuo. Resultó trascendental observar desde la clase más preparada y organizada en todos sus detalles, hasta la más breve y espontánea. La aportación subsecuente es un modelo de evaluación surgido de la práctica, que a manera de propuesta reúne lo más relevante de la práctica de evaluación informal.

La vida escolar no es concebida sin evaluación; la escuela y el profesor en particular, en su carácter de educador, utiliza la evaluación para dar a conocer al alumno lo que socialmente se espera de él. Estas expectativas sociales son estimuladas a través de un sistema de aciertos y errores.

Por este motivo, Gvirtz y Palamidessi (1996) señalan que “La educación es un proceso de tornar previsibles a los seres humanos”. Para conseguirlo es indudable que se hace uso del poder, induciendo, contro-

lando, castigando y premiando determinadas conductas. Incidir e influir en la forma de pensamiento y comportamiento puede hacerse, de formas más o menos democráticas, privilegiando la fuerza o el diálogo.

En la actualidad se trata de construir un orden de convivencia más democrático en la escuela, donde sean respetados los intereses y preferencias individuales, donde la autoridad sea ejercida en vez del autoritarismo, promoviendo la participación respetuosa, instalando el diálogo como forma de solución de conflictos, utilizando mecanismos de integración y reparación en lugar de la exclusión y separación (Gvirtz y Palamidessi, 1996).

Sin embargo, aún se evalúa numéricamente a los alumnos. El número asentado se interpreta como el progreso del estudiante, y es considerado muchas veces un reflejo de la capacidad docente para lograr la superación académica de sus alumnos. Esto se debe a que históricamente la función social de la educación se centró en la estratificación.

El desafío de integrar ambos discursos se delega exclusivamente en el docente, siendo el mayor obstáculo, tal como lo señala Gimeno (2000), que la valiosa información obtenida por los docentes de manera informal carece de legitimidad científica y su expresión resulta imposible en una calificación.

La clase de matemáticas, por otra parte, “presenta características esenciales donde la evaluación no corresponde a una sesión específica o a un examen cada mes” (SEP, 2004), coincidiendo con la concepción de Gimeno (2000), quien identifica como evaluación “toda actividad u ocasión por la que el profesor adquiere conciencia de la marcha de sus alumnos y del proceso de enseñanza aprendizaje”.

Por lo anterior se planteó la necesidad de identificar el modelo evaluativo que utilizan los docentes en las aulas en la clase de matemáticas, para realizar un acercamiento a la realidad intentando identificar tanto los aciertos como los desaciertos. Empleando para ello 25 videograbaciones obtenidas de la videoteca de línea de base de escuelas que forman parte de la muestra de evaluación del Programa Escuelas de Calidad (PEC). Para complementar la información se incluyeron en el análisis las autoevaluaciones realizadas por el equipo del PEC a los profesores videograbados, una vez que el docente de cada caso y el evaluador PEC,

conocían de manera conjunta la videograbación de la clase, se aplicó una entrevista estructurada de autoevaluación guiada por el evaluador.

Para realizar el análisis se implementaron las siguientes categorías y subcategorías:

1. **Evaluación diagnóstica.** Exploración inicial del docente, respecto al contenido a desarrollar en la clase.
2. **Evaluación oral de contenidos.** Forma en que se valoró la comprensión del tema de la clase. Incorporando las situaciones de:
 - a. *Pregunta hechos o conceptos.* Momentos en los que el profesor pide a los alumnos recordar datos específicos.
 - b. *Evaluación de procedimientos.* Ocasiones en que se pide al alumno que refiera los medios que requirió para solucionar un problema.
 - c. *Evaluación de actitudes.* Situaciones en lo que el docente analiza y/o promueve el análisis sobre la o las conductas de los educandos.
3. **Autoevaluación.** Ocasiones donde el alumno valora sus aciertos y errores.
4. **Calificación o revisión de las producciones o trabajos durante la clase.** Momentos en que se examina el trabajo de clase de manera específica, retroalimentando la ejecución del alumno.
5. **Examen durante la clase.** Situaciones de comprobación del aprendizaje mediante una prueba. Pudiendo darse de las siguientes formas:
 - a. *Ejercicio tipo examen.* Comprobación del aprendizaje con formato de examen aunque no se explicita que lo es, como lo es el caso de ejercicios en hojas sueltas con datos de los alumnos.

Al estudiarse la información obtenida de las autoevaluaciones realizadas por el equipo del PEC a los docentes videograbados, se determinó que los tipos de respuestas obtenidas de las preguntas:

1. ¿Cómo me veo como docente?
2. ¿Hay algo que quisiera cambiar de mi práctica docente?
3. ¿Cómo me hubiera gustado verme?

4. ¿Qué necesito para verme como me hubiera gustado?
5. ¿Cómo veo a mis alumnos?

Se agrupaban de acuerdo a su naturaleza en 4 categorías:

Veo. Ubicaron al objeto de evaluación:

- *Mi práctica*
- *Mi persona*

Quisiera cambiar. Mencionaron las modificaciones convenientes en:

- *Yo*
- *Otros*

Necesito hacer / que hagan. Situaron de dónde provenían las acciones convenientes para generar el cambio deseado:

- *Yo*
- *Otros*

Veo a mis alumnos. Características que observan en sus alumnos.

- *Participativos*
- *Cansados*

El análisis de los casos proporcionó datos que permiten entender que la incorporación de técnicas del modelo ortodoxo y constructivista surge espontáneamente de las necesidades de maestros y alumnos.

Introducir el modelo constructivista sin dejar de lado la evaluación tradicional ha significado ir conformando en el salón de clases un espacio donde a través de la evaluación informal se privilegia el aprendizaje por sí mismo, respetando las diferencias y el ritmo individual de los alumnos.

Las aulas representan una gama de propuestas en un momento de transición donde los docentes adoptan libremente distintos usos en los momentos evaluativos para conseguir sus objetivos.

Los procedimientos de evaluación rígida tradicional no se observan en el común de las aulas, en su lugar pueden apreciarse momentos de acercamiento entre el profesor y los alumnos donde caben todo tipo de experiencias de aprendizaje.

No obstante, algunas técnicas de evaluación tradicional adecuadas espontáneamente en la clase, como es el examen de preguntas abiertas,

generan la formalidad explícita de comprobación de conocimientos necesaria para la validación objetiva del aprendizaje.

Como parte de los aciertos docentes podemos señalar que los momentos de evaluación se adaptan a las necesidades de la clase y se diversifican en su desarrollo.

Inicialmente, se encontró que la evaluación diagnóstica es realizada por algunos docentes a través de preguntas abiertas al inicio de la clase con respecto al tema o introduciendo en forma de recordatorio de las clases anteriores.

Otro acierto es la evaluación oral de contenidos; encontramos que es de las más aplicadas en las aulas, su uso es distinto de acuerdo a la naturaleza de los mismos, predominando la evaluación de hechos y conceptos, sobre la evaluación de procedimientos y la de actitudes.

El uso de la evaluación diferenciada permite a los docentes explorar el error del alumno, identificando la causa, qué es finalmente, el objetivo inicial de cualquier acto evaluativo.

La práctica de calificar o revisar las producciones de los alumnos durante la clase es la más usada por los docentes, este hecho es de gran importancia, ya que es un momento de interacción individual con los alumnos que genera retroalimentación objetiva para ambos.

La inserción de técnicas de evaluación formal como son los ejercicios tipo examen resulta una forma más cuidada de la práctica anterior, con todas sus ventajas y sin la desventaja de requerir el tiempo de clase para su revisión.

Los docentes utilizan el diálogo como herramienta básica de motivación, moderación y valoración de los diversos momentos de la dinámica que se desarrolla en las aulas. Las preguntas son herramientas básicas para generar aprendizaje.

Al recuperar la evaluación informal dentro de la clase se advirtió que el juego es una forma de aprender en los salones observados, los docentes proponen las actividades organizándolas como juegos, en algunos casos explicando las reglas y en otros simplemente creando un ambiente lúdico. Este aspecto no disminuye la seriedad del trabajo del maestro y los alumnos, todo lo contrario porque como es bien sabido, nada es más serio para un niño que sus juegos.

Se puede decir que en general no se presta demasiada atención al hecho de decir o no la respuesta correcta, el objetivo es resolver adecuadamente el ejercicio propuesto. No hay casos donde se exhiba a los alumnos por sus ejecuciones.

En lo concerniente a los retos que aún enfrentan los docentes encontramos que la autoevaluación de los alumnos es usada únicamente por un docente, evaluar el propio desempeño no es estimulado ni solicitado por los maestros. Esta información complementada con la obtenida del ejercicio de autoevaluación de los docentes, refleja una realidad muy clara, ya que en ella, mezclaron la evaluación de su práctica docente y su personalidad, ninguno integró ambas y, aunque la mayoría expresó que quería lograr algunos cambios en su desempeño, no todos estuvieron de acuerdo en que ellos debían hacer algo para lograrlo. Lo que nos habla de la falta de práctica en este tipo de ejercicios de reflexión y autoconocimiento. Es difícil imaginar que los docentes concreten prácticas a las que no han sido estimulados ellos mismos.

Las posibilidades de implementar acciones evaluadoras acordes a la situación del alumno son muy amplias, no existen formas específicas, lo importante es que el docente introduzca al grupo el contenido nuevo a partir de los que ya dominan considerando las deficiencias o dudas al respecto.

Por lo tanto, se encontró que los docentes no utilizan un modelo específico que responda a los lineamientos teóricos de ningún modelo estrictamente. En la vida del aula se integran con naturalidad múltiples técnicas de evaluación informal que enriquecen y dan sentido al aprendizaje continuo.

Se reunieron los resultados del análisis de clases y de las autoevaluaciones y se decidió que las evidencias de evaluación eran adecuadas para proponer un Modelo de Evaluación surgido de la práctica.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA VIDEOGRABADA EN EL PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD: MATEMÁTICAS CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

BERTHA ANGELITA MAGAÑA BARRAGÁN. **UPN-CD. GUZMÁN**
MANUELA DEL CARMEN SÁNCHEZ HUMARÁN. **UPN-TIJUANA**
ALICIA RIVERA MORALES. **UPN-AJUSCO**

Este trabajo presenta los primeros resultados sistemáticos obtenidos del estudio sobre práctica pedagógica videograbada en el área de matemáticas del cuarto grado de educación primaria. El estudio es parte de la evaluación cualitativa del Programa Escuelas de Calidad (PEC), y se trata de la práctica pedagógica que los profesores llevan a cabo en las escuelas que participan en el PEC.

Se reportan los resultados encontrados en la línea de base del estudio, correspondientes al ciclo 2001-2002, el cual se fundamentó en la muestra de escuelas más amplia que se ha realizado en México, con lo que se ha formado una videoteca de práctica pedagógica que posee la Universidad Pedagógica Nacional.

1.1 METODOLOGÍA

Se trata de un estudio de carácter longitudinal y por esta razón requiere estrategias de comparación temporal, en este caso fueron la Línea de Base (LB) y las Fases de Seguimiento (F2 y F3).

Para realizar las videograbaciones se solicitó a los profesores de cuarto grado que permitieran se videograbaran sus clases de español y matemáticas, una vez hecha la videograbación, se le mostró al profesor/a para que reflexionara sobre su práctica docente, por medio de una serie de preguntas abiertas. Cuando el profesor/a realiza la autoevaluación, se le solicita autorización para utilizar la videograbación con fines de investigación, con el compromiso de no dar a conocer su nombre o el de su escuela. El 63% de los profesores de cuarto grado de la muestra aceptaron ser videograbados al menos en una lección y donar sus videos (sólo nueve profesores no aceptaron donar sus videos). Es loable la actitud de los profesores/as por el hecho de abrir las aulas para mostrar su trabajo cotidiano.

Con los videos que se obtuvieron en el trabajo de campo, y proporcionados voluntariamente por los profesores y profesoras, se conformó una videoteca de discos compactos. Estos videos han sido analizados con base en un esquema analítico diseñado en especial por el equipo de Heurística Educativa. Este instrumento fue modificado y mejorado por el equipo de académicos de la Universidad Pedagógica Nacional que se dedicó al análisis de datos.

El material videograbado fue estudiado y sometido a procedimientos de análisis cuantitativo y cualitativo, tomando como base un instrumento de análisis de la práctica pedagógica videograbada.

La muestra de lecciones videograbadas corresponde a clases de maestros del cuarto grado de escuelas que participan en la evaluación del Programa Escuelas de Calidad. Esta muestra la conforman 476 escuelas de las entidades del país, y es representativa del universo de escuelas con las que se inició el programa en el ciclo 2001-2002.

El cuarto grado fue seleccionado por ser uno de los grados que se evaluaron con exámenes de estándares nacionales, no ser en especial crítico para las escuelas como para los profesores (como es frecuente el caso en los primeros y últimos grados); en este nivel se puede apreciar si se han logrado o no las competencias básicas esperadas por la escuela primaria (leer, escribir, calcular) con suficiente heterogeneidad al interior de las escuelas (que tiende a disminuir con fuerza en los dos últimos años).

La base de datos que se conformó en la línea de base cuenta con 232 lecciones de español y 204 lecciones de matemáticas, para un total de 436 lecciones videograbadas. Para el análisis de los videos, participaron académicos de la UPN cuyos resultados se presentan a continuación.

Por otra parte, es importante señalar que el video informa únicamente sobre un momento específico de un largo y complejo proceso de enseñanza. De ninguna manera se asume que la clase videograbada señala una rutina repetida por los maestros, más bien se considera que la clase es una de las modalidades que contiene el repertorio pedagógico característico del maestro. Este repertorio se va enriqueciendo, generando diversas modalidades y variantes, dependiendo del contexto y la singularidad característica del desempeño.

En este trabajo no abordaremos toda la información que la evaluación cualitativa del PEC ha obtenido sobre la práctica pedagógica, por ser basto. En esta ocasión sólo se informa sobre los resultados de los análisis de la práctica videograbada correspondientes a la línea de base.

En la primera parte se describirá brevemente la noción de práctica pedagógica que se sustenta en el estudio. En la segunda, la metodología de obtención de datos y sus análisis. Los resultados inician su presentación en la tercera parte con el uso de material didáctico. En la cuarta parte se presentan los resultados de los análisis estadísticos.

1.2 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA EVALUACIÓN CUALITATIVA DEL PEC

Para los fines del estudio se consideró la noción de “práctica pedagógica” en un amplio sentido, como los desempeños, perspectivas y actitudes que maestros y alumnos desarrollan en el espacio áulico con la explícita intención de configurar un ambiente favorable para el aprendizaje o experiencias de aprendizaje, considerados por el maestro como valiosos de ser enseñados o que forman parte del programa oficial, esté o no en concordancia con el enfoque pedagógico o curricular.

En relación con las buenas prácticas son aquellas que satisfacen criterios de desempeño basados en resultados altamente valorados. En la

investigación se ha caracterizado a las buenas prácticas como tipos de ejecuciones características de maestros cuyos alumnos obtienen altos niveles de logro, según exámenes estandarizados en las pruebas nacionales de español y matemáticas que se les ha aplicado o ejecuciones de maestros de alta eficacia social, es decir, que obtienen logros académicos más altos de los esperados en los alumnos cuyas familias tienen un alto nivel de marginalidad social y cultural.

Por otra parte se ha caracterizado a las prácticas prometedoras como comunidades de docentes en donde existe evidencia de que sus logros académicos van mejorando.

1.3 CARACTERÍSTICAS DE LAS LECCIONES

Al inicio de la semana del trabajo de campo los profesores y los evaluadores acordaron el día de la semana en que se llevaría a cabo la videograbación. La consigna para identificar a un proceso áulico como “lección” consistió en un proceso de enseñanza-aprendizaje que se inició cuando así lo decidió el o la docente, y terminó cuando así lo indicó a los evaluadores. Por ello la duración de las lecciones varía de manera importante.

Las lecciones de matemáticas tienen un promedio de duración de una hora con 15 minutos como máximo y 37.5 minutos como mínimo.

1.4 RESULTADOS EN RELACIÓN CON EL MICROANÁLISIS DE LAS LECCIONES

El análisis a nivel micro consiste en la identificación de patrones recurrentes de agrupamientos de prácticas pedagógicas, específicamente por nivel de logro o de eficacia social, por una parte, y el análisis del sentido en el marco de la singularidad de la práctica, en casos ilustrativos.

Se trató de caracterizar la práctica pedagógica de los profesores de 4º grado de las escuelas que participan en el PEC, al tiempo que identificar modelos de práctica pedagógica en español y matemáticas.

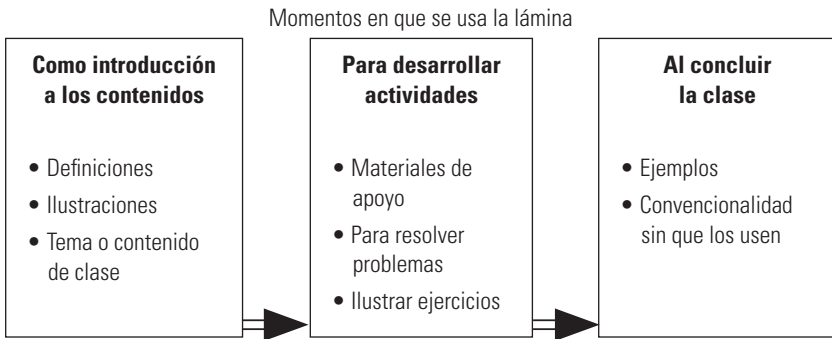
Para comprender el sentido de casos particulares se utilizó el proceso de mapeo de clases, como registro gráfico de las lecciones. También se usó el software *Qualrus* para identificar los constructos latentes en las descripciones de las lecciones

1.5 ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE LÍNEA DE BASE, FASE 2 Y FASE 3 DE SEGUIMIENTO DE LAS ESCUELAS INCREMENTALES

Uso de material didáctico

Por material didáctico se entienden todos aquellos objetos que emplea el docente como apoyo para su trabajo de enseñanza u organización de la clase, así como aquel material que proporciona el profesor y que utilizan los estudiantes para realizar las actividades escolares.

En los casos denominados como incrementales, en Línea de Base (LB) el tipo de material didáctico más empleado por los profesores es el cartel o lámina y se propone con diferentes propósitos y contenidos (como se muestra en el siguiente esquema).



En cuanto al propósito de su uso, en general es más recurrente utilizar el cartel para introducir o presentar contenidos o de apoyo en este momento de la clase. Son pocos los casos donde se emplea para proponer actividades durante el desarrollo de la clase, para concluir la clase se usa para poner ejemplos o como mero convencionalismo porque no los utilizan sólo permanecen pegados en el pizarrón.

El juego geométrico es otro material didáctico utilizado en línea de base tanto por el profesor como por los alumnos para desarrollar los ejercicios (casos 1006 y 2111).

Línea de base

Material didáctico	Casos que lo utilizan	Propósito de uso
Lámina con ilustraciones y precios de artículos escolares, utilizando números decimales.	929	Intercambiar ideas con la maestra. Identificar los números decimales.
Juego geométrico.	1006 y 2111	Trazar ángulos. Hacer señalizaciones en el pizarrón.
Rotafolio	2111	Sujetar cartulinas.
Lámina con el número de habitantes de municipios del estado de Querétaro.	2704	Escritura de números, valor posicional y elaboración de gráficas

En la fase 2 de incrementales, se identifican sólo dos profesores que formulan los problemas tomando como referente el uso de materiales relacionados con el contenido que se trabaja (casos 929 y 2704); los materiales utilizados son: juego geométrico, tira numérica, tarjetas de cartoncillo, fichas, dados, cajas de alimentos y báscula.

Fase 2

Material didáctico	Casos que lo utilizan	Propósito de uso
Juego geométrico	2704	Medir la altura del triángulo.
Tira numérica Tarjetas de cartoncillo Fichas Dados Un juego parecido al de la oca Cajas de alimentos Báscula	929	Utilizar pesos y medidas para resolución de problemas.

En la fase 3 de incrementales tres profesores utilizan el material didáctico que se señala en el libro de texto para el desarrollo de la actividad y lo emplean tal como se indica en el libro; los materiales utilizados por estos profesores son cajas de diferentes tamaños, botellas para medir agua, jeringas y limones.

Fase 3

Material didáctico	Casos que lo utilizan	Propósito de uso
Cajas de plástico de diferentes tamaños Cubos de plástico de un centímetro por lado.	929	Fraciones equivalentes Desarrollo de actividades
Botella Jeringas de tres y cinco mililitros Limonas	2409	Medir agua Desarrollo de actividades
Cartel	2704	Desarrollo de actividades

En las tres fases de los casos de incrementales se mantiene el número de profesores que hacen uso de material didáctico pero sólo en dos casos se presenta la constante de que en las tres fases se hace uso de material didáctico (casos 929 y 2704). Cabe destacar que en los casos 924 y 2414 no se utiliza material didáctico en ningún momento de la clase.

Caso	LB	F2	F3
924	No utiliza material	No utiliza material	No utiliza material
929	Utiliza material	Utiliza material	Utiliza material
1006	Utiliza material	No utiliza material	No utiliza material
2111	Utiliza material	No utiliza material	No utiliza material
2409	No utiliza material	No utiliza material	Sí utiliza material
2414	No utiliza material	No utiliza material	No utiliza material
2603	No utiliza material	No utiliza material	No utiliza material
2704	Utiliza material	Utiliza material	Utiliza material

En los casos de decrementales en las tres fases usan el cartel para introducir contenidos o de apoyo al inicio de la clase. Sólo en un caso (2602) se emplea para proponer actividades durante el desarrollo de la clase. Cabe destacar que sólo en un caso (708) se utilizó material didáctico en los tres momentos (LB, F2 y F3). También llama la atención el hecho de que el 50% de los casos de decrementales no utilizan ningún tipo de material, ni el docente ni los estudiantes.

Otros materiales menos empleados por los profesores de ambos tipos de grupos fueron objetos como juguetes, cajas de cartón y juego geométrico, desarrollar actividades o juegos y tarjetas o figuras principalmente para organizar o formar equipos de trabajo con los estudiantes.

Como material que sólo utilizaron los profesores del grupo de decrementales es el rotafolio y en los de incrementales un juego parecido al de la oca pero sin dibujos.

Entre los materiales empleados por los estudiantes encontramos las tarjetas de cartoncillo y los juegos geométricos en ambos grupos y en los tres momentos (LB, F2 y F3), la diferencia estriba en que el grupo de incrementales lo utiliza principalmente en trabajo de equipo y en el de decrementales en el trabajo de tipo individual.

Un dato a destacar es que en la mitad de los casos de decrementales jamás se usó ningún tipo de material, ni por el docente ni por los estudiantes, mientras que en la mayoría (cinco de ocho casos) de decrementales no se emplea material de apoyo.

Uso del fichero

Como recurso de apoyo a la práctica pedagógica, el fichero de actividades didácticas es el menos utilizado por los profesores de los casos de incrementales, sólo en dos casos se utiliza (929 y 2704). En algunos casos se emplea como el contenido o fuente de desarrollo de la sesión de clase. En el caso 929 se utiliza en la LB y en la fase 3; en el caso 2704 sólo lo utilizan en la Fase 3. En los casos de decrementales no se recurre al fichero en ningún caso.

Participación

Esta categoría se refiere a la manera como interactúan el docente y los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Aquí podemos destacar que en el grupo de incrementales los alumnos participan en equipos para desarrollar el trabajo, los maestros los incentivan para que lo hagan; así, en los casos 929 y 2704 en LB la maestra aplaude a sus alumnos cada que éstos participan, en la fase 2 la participación se da a la par, la maestra explica y los alumnos están atentos a dar la respuesta que se requiere, y en los mismos casos en la fase 3 se mantiene esta constante.

Hay que destacar que en cuatro de los ocho casos de incrementales no se describe participación en ninguno de los momentos. En los dos casos restantes 1006 y 2603, en el primero sólo en la LB los alumnos piden el apoyo de la profesora y ésta va a sus lugares y explica lo que se le pide; en el segundo hay participación de profesora y alumnos en la fase 2 y en la fase 3, la diferencia que se aprecia es que la profesora comenta algo y los alumnos contestan en coro invariablemente.

En los casos de decrementales es importante mencionar que en cinco de los ocho casos (708, 711, 1009, 2305, 2602) se aprecia participación en clase y se mantiene la constante en las tres fases, y se destaca la participación de los alumnos en el desarrollo de las actividades, y sólo en tres casos (2612, 2712, 2715) no se aprecia participación de los alumnos en las actividades que los profesores implementan en ninguna de las tres fases.

Las respuestas identificadas en relación con los conceptos implicados en el tema de la clase son respuestas intuitivas posiblemente relacionadas con experiencias previas de los estudiantes dentro de la escuela. Las siguientes respuestas muestran claramente la situación:

Las respuestas de los estudiantes a preguntas relacionadas con un problema planteado por el docente se orientan más a las operaciones aritméticas que realizan que al enunciado del problema. En un caso, el 1005, es el mismo docente quien orienta la respuesta a un algoritmo. La profesora plantea: “Si compro un televisor de 5,890 pesos a pagar en 10 mensualidades, ¿cuánto voy a pagar por mes?”, y luego agrega “¿qué operación van a hacer?, ¿cómo van a acomodar las cantidades?”, y otras preguntas similares. Los niños dan respuestas concretas a estas preguntas concretas.

En los casos analizados las respuestas de los estudiantes a preguntas planteadas por los docentes son individuales (por un estudiante singular) o grupales (a coro, por todo el grupo o la mayor parte de los estudiantes).

Todos los docentes del grupo de alto logro utilizaron material instruccional, de éstos cuatro (40%) utilizaron material manipulable para los alumnos (1014, 1423, 2110, 2407). Los materiales utilizados por los profesores de alto logro se presentan en el siguiente cuadro.

Material de apoyo	Casos que lo utilizan
Pizarrón	4
Figuras geométricas	4
Periódico	1
Láminas	7
Barras de plastilina	1
Marcadores	3
Tarjetas con números	1
Transportador	1

Estos materiales corresponden a los recursos didácticos que el docente utiliza de manera complementaria y son instrumentos de medición (transportador), además de hojas, papel periódico y cartulinas. A continuación se presentan dos ejemplos de la forma en que los docentes manejan los materiales.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL PEC: CARACTERÍSTICAS DE LAS CLASES DE ESPAÑOL EN ESCUELAS DE ALTO LOGRO ACADÉMICO

MARÍA DEL CARMEN ORTEGA SALAS

SIMÓN SÁNCHEZ HERNÁNDEZ

UPN-AJUSCO

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como propósito mostrar las características que tienen las clases de español de escuelas del PEC catalogadas como de alto logro académico. Particularmente se describen los resultados del análisis de clases videograbadas de una muestra de esas escuelas con el fin de conocer los aspectos que caracterizan la práctica pedagógica en éstas, con respecto a la forma en cómo inician las clases, las instrucciones dadas, la organización de la clase y la forma en cómo cierran o terminan las lecciones de clase.

EL uso de videos en las aulas tiene la ventaja de que pueden ilustrar las prácticas, las actividades y los eventos de clase concretos. A través de éstos podemos ver historias propias de enseñanza. Ofrecen la oportunidad de observar cómo se resuelven dilemas y cómo se enfrentan retos en la práctica pedagógica en las aulas. Los videos de clase ayudan a crear visiones alternativas de prácticas que al parecer, para los docentes, son más poderosas que la lectura de textos teóricos sobre la enseñanza. Los videos en educación se han usado desde la década de los setenta con el advenimien-

to 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 es un acto en el cual lo que importa es valorar conductas, actitudes o destrezas de los sujetos captados por las cámaras. Asimismo, esta función está asociada con el videoespejo o la microenseñanza. Y todo esto, a su vez, se relaciona con la esencia misma de lo que es y representa el video. En el video uno puede mirarse o contemplarse desde infinitos puntos de vista. Por su parte, Loera (2003) plantea que el uso de video para estudiar la enseñanza en la clase tiene algunas ventajas. Por un lado, permite estudiar procesos complejos considerando que las aulas son ambientes complejos. En este sentido el video provee una forma de resolver este problema a través de codificar los videos de múltiples formas, considerando diferentes dimensiones del proceso del aula en cada ocasión, codificar la organización de la lección, después uso de materiales, patrón de discurso en el aula. Estos son algunos ejemplos de cómo se puede codificar y que de otra manera es imposible hacerlo con un observador en vivo. Se pueden hacer análisis más sofisticados y describir conductas a detalle, por ejemplo, a través de la cámara lenta.

Por otro lado, usar los videos facilita la integración de información cuantitativa y cualitativa, ambos tipos de análisis se pueden hacer de forma secuencial. Los análisis cualitativos permiten la construcción de esquemas de codificación cuantitativa. Por su parte, en el análisis y codificación cuantitativa se hace una reevaluación de los análisis cualitativos. El investigador puede revisar y revisar una y otra vez y analizar más cuidadosamente los segmentos de video que han sido categorizados al mismo tiempo. Otra ventaja de los videos es que ofrece referentes a las descripciones de los maestros. Es decir, el video da a los docentes un conjunto de referentes conceptuales comunes a las palabras que usan para describir la enseñanza. Con los videos, asimismo, es posible usar ejemplos concretos en los reportes de los resultados de investigación. Más aún, el videoclub proporciona las condiciones para que los participantes desarrollen un lenguaje compartido, al tiempo que desarrollan un nuevo conocimiento para la enseñanza a través de la resolución colaborativa de problemas (Gamoran y Han, 2004; Gwyn-Paquette, 2001).

Los videos también proveen una fuente de nuevas ideas acerca de cómo enseñar. Muestran a los docentes repertorios de cómo enseñar debido a que son ejemplos concretos que tienen un potencial práctico inmediato para los docentes. Para Marx y col. (1998), los comentarios y apuntes asociados con los videos ayudan a centrar la atención sobre cuestiones de particular relevancia en el video y a resaltar más cuestiones que los docentes pueden considerar como ellos piensan sobre su propia práctica. Observar las interacciones de clase a través del video puede ser ocasión para la reflexión más que para la acción. Esta reflexión puede ser llevada a cabo en forma recursiva sobre un mismo acontecimiento contenido en el video, situación que no es posible para los profesores durante su actividad en el salón de clase.

En este contexto, el presente trabajo expone los resultados del análisis de una muestra de clases videograbadas de 4º grado de español en escuelas del PEC de alto logro académico. Se describen las características de la práctica pedagógica basadas en la revisión de los segmentos de la secuencia de las clases relacionadas con el inicio de clase, las instrucciones dadas, la organización del trabajo en clase y el cierre de clase y la identificación de las categorías de cada segmento. Se usó el método de análisis del *Qualrus* para categorizar los segmentos de las narrativas de las clases. A partir de estas narrativas se codificaron los segmentos de la clase y se identificaron categorías que caracterizan la práctica pedagógica de los ocho casos de la muestra analizada.

Los resultados muestran que las clases analizadas se caracterizan por iniciar con una lección, misma que leen los alumnos, y con la presentación de preguntas sobre el tema del día. En un caso se inician con un juego. Principalmente la clase se organiza con base en un trabajo de equipos. En algunos casos trabajando de manera individual o combinando trabajo individual con trabajo en equipo. Las instrucciones básicamente ponen el acento en la actividad a realizar como a inducir la intervención de los alumnos. En segundo término, las instrucciones se dirigen a explicar el tema y en tercero a marcar el procedimiento implicado y las instrucciones del libro de manera textual. Al cierre de clase se destaca dejar tarea y luego revisar el ejercicio, recoger las respuestas de los alumnos o esperar que se termine el ejercicio.

MÉTODO

Se empleó el método de análisis *Qualrus* para codificar las narrativas de las clases de español videograbadas con base en los segmentos relacionados con el inicio y la organización de la clase, las instrucciones y el cierre de clase. A partir del análisis de estos segmentos se desprenden e identifican las categorías que definen los aspectos característicos de las clases analizadas.

La muestra se eligió considerando que los videos son de un grupo catalogado como de alto logro académico. En este sentido, se estima que son clases donde se pueden observar prácticas pedagógicas interesantes y que conviene analizar para conocer sus características. Se busca así recuperar prácticas exitosas dado el aprendizaje y alto rendimiento logrado en los alumnos de estas escuelas.

A partir del análisis de las narraciones de los videos de clase, se procesaron cada uno de los segmentos ya mencionados. Posteriormente se identificaron las categorías de cada uno de estos segmentos, así como en la frecuencia que aparecieron en todos los casos analizados.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

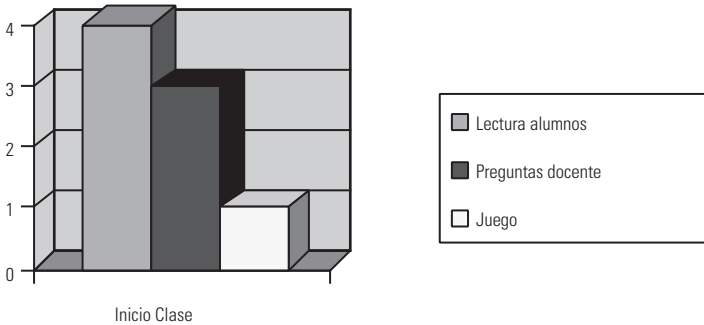
El resultado del análisis exhibe los rasgos de los segmentos de las clases que caracterizan la práctica pedagógica de la muestra de casos analizados. A continuación se presenta cada uno de los segmentos: inicio, instrucciones, organización y las categorías identificadas en el desarrollo de las lecciones de clase, las categorías derivadas y las frecuencias observadas.

INICIO DE LA CLASE

En este segmento el análisis permitió identificar tres categorías. La principal se relaciona con las actividades de lectura que realizan los alumnos de la lección del día. Se presenta en los casos 1806, 2409, 0929 y 2603. En

segundo término, el inicio de clase se realiza con base en *preguntas* a los alumnos sobre el tema que tratará la clase. Esta categoría se identificó en tres de los casos (2015, 2414, 2111). En tercer lugar las clases se inician con un juego (caso 0924).

En la gráfica siguiente se observan las frecuencias de cada categoría. La lectura de los alumnos aparece en primer lugar. Le siguen las preguntas y, por último, el juego.



Como se observa en la gráfica, la lectura de alumnos y las preguntas son las actividades que principalmente caracterizan el inicio de clases. En segundo término aparece el juego.

En la tabla siguiente podemos observar las formas identificadas del segmento de clase al iniciar las clases con algunos de los ejemplos que lo muestran.

Tabla 1. Características del inicio de clase

Segmento	Categorías	Ejemplos/Casos
Inicio Clase	Preguntas tema del día	<ul style="list-style-type: none"> • 2 414, La docente inicia preguntando a los alumnos si saben qué son los fantasmas, los alumnos comienzan a decir sus opiniones, dicen que son blancos, invisibles, imaginarios, que están en los panteones, transparentes, que traspasan las puertas aún cerradas, que salen en la televisión e invencibles. (2111) • Inicia la clase mencionando la maestra el libro de lectura donde hay una lectura que se titula “Las abejas” y pregunta “¿Quién de ustedes puede decirme cómo son esos animalitos?” Los alumnos comienzan a decir, el video no es muy claro y no se escuchan claramente los niños, vuelve a preguntar la maestra “¿Qué características tienen? ¿Su cuerpo cómo está? ¿Estas abejas qué hacen? ¿Quién de ustedes conoce la miel?”(2015)
	Lectura alumnos en silencio	<ul style="list-style-type: none"> • Para comenzar el maestro solicita sacar el libro de lecturas en la página 225, con título “El ratón de supermercado y el ratón de campo”. Les pide darle una leída en silencio. Los niños empiezan a realizar la lectura mientras el maestro desde su escritorio los observa. (1806) • El maestro al frente dice que van a leer la lección 4 que es una lectura en donde nos habla de un pueblo de Morelos y sus tradiciones de día de muertos “van a darle una leída en silencio y vamos a analizar cómo vamos a describir cómo es el pueblo, cómo son las personas y cómo son las tradiciones (2409, 0929 y 2603)
	Juego	La maestra comienza la clase realizando ejercicios de calentamiento con los alumnos. La maestra da a conocer el objetivo de temas, que es el de armar y desarmar palabras. (0924)

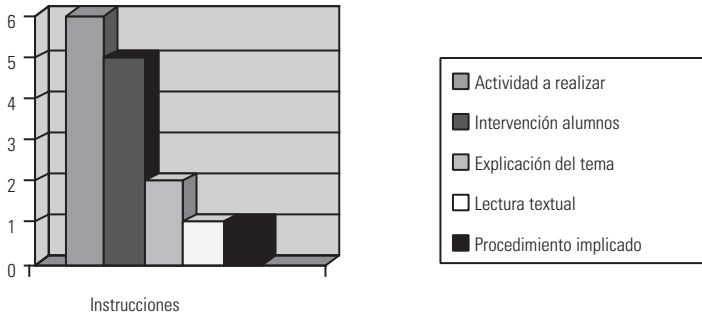
En la tabla se observan los ejemplos que caracterizan este segmento. En éstos la lectura se realiza directamente de las lecciones de los libros de texto. Asimismo, las preguntas se plantean sobre el contenido de la lección, caso 2111, o mediante preguntas concretas sobre el tema a tratar como en el caso 2015. En cuanto a la lectura se remite a lecturas específicas del libro de texto “El ratón de supermercado...”, caso 1806 o la “Lección 4”, caso 2409, relacionada con “Las aventuras de Lía y Joel”, página 38 del libro de lectura. Respecto al juego, éste se presenta mediante la realización de ejercicios físicos de calentamiento, caso 0924.

Instrucciones dadas en la clase

En este segmento el análisis permitió identificar cinco categorías a través de las cuales se expresan las instrucciones. En primer lugar, destacan las instrucciones centradas en la actividad que realizarán los alumnos. Esta categoría se identificó en seis casos: 2603, 0924, 2111, 2414, 1806 y 2015. En segundo lugar se identificó la inducción del docente a los alumnos para que Intervengan en la actividad. Esta categoría se pre-

sentó en cinco casos: 2603, 2414, 0924, 1806 y 2015. En tercer lugar, se presentó la Explicación que el docente ofrece sobre el tema o lección del día en dos casos: 2015 y 1806. En tercer lugar se prestaron las categorías de Lectura textual de las instrucciones por parte del docente en el caso 2603. Finalmente, Marcar el procedimiento implicado en la actividad, se presenta en el caso 2414.

En la gráfica siguiente se muestran las cuatro categorías y la frecuencia de cada una.



Como se observa, destacan las actividades de enfocarse en la actividad a realizar y en la intervención de los alumnos para inducir su participación. En menor medida en estas clases se realiza una lectura textual de las instrucciones, marca el procedimiento implicado y explica el tema.

Tabla 2. Características Instrucciones

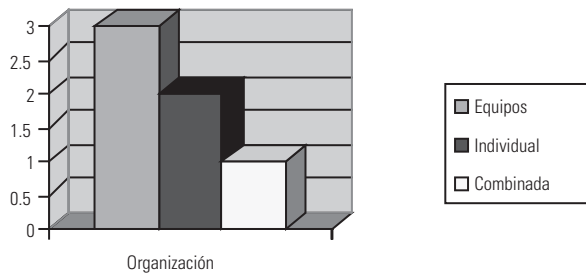
Segmento	Categorías	Ejemplos/Casos
Instrucciones	Enfocadas en la Actividad a realizar	<ul style="list-style-type: none"> • Mtra. Indica que van a empezar a leer lo que escribieron. Dirigiéndose a una niña le pide que lea lo que escribió"; Indica que van hablar de un tema ya visto, van a leer y trabajar en pareja. (2603) • La maestra les indica a sus alumnos que saquen sus cuadernos de español, que escojan un par de palabras escritas en el pizarrón y que con ellas realicen una oración, para lo cual les contará como participación a los primeros 6 que terminen, dando un tiempo de 5 minutos. (0924) • "Enseguida la maestra sin mencionar el tema pide a sus alumnos sacar el libro de lectura de español y que no lo abran hasta que se les indique"; la maestra les dice que hoy leerán un episodio y mañana otro, les pide buscar su página 236 y pega en el pizarrón dos láminas: una de un castillo y otra de un fantasma (2111). • La maestra les dice: se van a auxiliar del diccionario, van a buscar cada una de las palabras, escribiéndolas en su cuaderno. (2015, 2414, 1806)
	Lectura Textual del libro	<ul style="list-style-type: none"> • Yo voy a leer la lectura, fíjense bien lo que sigue, lo que dice. (2603)
	Promover Intervención alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Mtra. Indica que van a empezar a leer lo que escribieron. Dirigiéndose a una niña le pide que lea lo que escribió. (2603, 2414) • Indica a sus alumnos que lean lo que desarrollaron a sus compañeros. Dan a conocer su trabajo ante el grupo. (0924) • Enseguida lee las indicaciones: ¡contesta las siguientes preguntas! Plantea tener a la mano también el libro de lecturas para hacer bien el ejercicio. Indica a una niña leer la primer pregunta (no se escucha) el maestro hace algunos comentarios sobre los ratones "en algunos países se comen los ratones". (1806, 2015)
	Marcar Procedimiento implicado en tarea	<ul style="list-style-type: none"> • Pone de ejemplo el juego de la "roña", los pasos son cómo se inicia, cómo sigue y cómo termina. (2414)
	Explicar el tema	<ul style="list-style-type: none"> • Pide a sus alumnos ayuden a leer párrafos, y va explicando en el pizarrón cómo se va formando un panal con forma hexagonal. (2015, 1806)

En esta tabla podemos observar algunos de los ejemplos de las actividades que caracterizan el segmento de Instrucciones. Las instrucciones enfocadas a la actividad se expresan a través de empezar a leer lo que escribieron en el caso 2603. O bien, escoger palabras escritas en el pizarrón para formar una oración del caso 0924. Leer un episodio y buscar la página 236 en el caso 2111. Con respecto a la intervención de los alumnos implica pedirles expresamente que participen. Por ejemplo cuando los docentes piden que lean lo que escribieron en el caso 2603. Que lean lo que escribieron sus compañeros es otro ejemplo, caso 0924. En cuanto a las explicaciones se expresan cuando durante la lectura de párrafos la maestra va explicando cada párrafo, caso 2015.

ORGANIZACIÓN DE CLASE

En este segmento se identificaron tres categorías. En primer lugar aparece la organización en trabajo colectivo, es decir, en equipos como forma principal de trabajo de los alumnos en clase, casos 0929, 0924 y 2603. En segundo término se da la forma individual, casos 2414 y 2111, y en tercero una combinación de trabajo individual y trabajo en equipo, caso 2603.

La gráfica muestra las frecuencias de cada categoría.



La gráfica muestra las tres categorías de organización del grupo. Destaca el trabajo de equipo como categoría de organización del grupo en las clases analizadas. Tanto la organización individual como la de trabajo alternado, individual y grupal, se presentan en menor medida. La última es de forma combinada.

Tabla 3. Características de la organización de clase

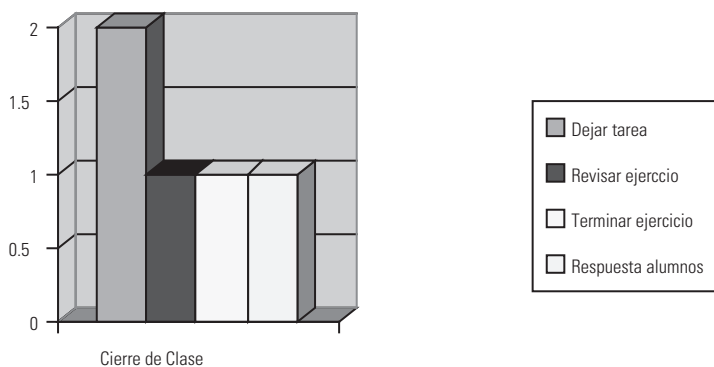
Segmento	Categorías	Ejemplo/Casos
Organización	Equipos	<ul style="list-style-type: none"> • La maestra distribuye en los diversos equipos el material a utilizar (tiras de papel con palabras. (0929) • Los primeros en terminar son 2 alumnos, a los cuales la maestra les pide, le ayuden a revisar a sus demás compañeros. (0924) • Van a trabajar en parejas. Cada uno se junta con su par, comienzan a ver el dibujo y a escribir... (2603)
	Individual	<ul style="list-style-type: none"> • El grupo trabaja individualmente escribiendo el juego. (2414) • La docente les entrega una hoja en blanco a cada niño y les pide que dibujen como creen que será el final y que le pongan su nombre y fecha. En lo que los niños están dibujando, la maestra recorre los pasillos del salón observando y compartiendo con los niños lo que están dibujando. (2111)
	Combinada	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos toman su libro y escriben en el mismo sus respuestas. Trabajan de manera individual. En la hoja van a trabajar en pareja y escriben al reverso qué sucedió con Gulliver en esa parte. (2603)

En este segmento, la organización está expresada en la forma en cómo la maestra distribuye el material a los equipos en el caso 0929. Asimismo en el trabajo realizado en parejas del caso 0924. Por su parte, el trabajo individual se expresa mediante la escritura individual de un juego del caso 2414 y en la realización de un dibujo por cada niño en el caso 2111.

Cierre de clase

En este segmento se identificaron cuatro categorías. En primer lugar se presenta el cierre Dejar tarea, casos 2015 y 2111. Las siguientes categorías que se identifican son Revisión del ejercicio, en el caso 0924; Terminar el ejercicio, que se presenta en el caso 2603; Respuesta de los alumnos en el caso 1806.

En la gráfica siguiente podemos observar las formas identificadas que caracterizan el segmento y las frecuencias de las categorías en el cierre de la clase.



Como se observa en la clase la categoría Dejar tarea destaca sobre las categorías Terminar y Revisar el ejercicio, así como sobre la categoría Respuestas de los alumnos. Se muestra cómo en el cierre de clase la categoría dejar tarea aparece con mayor frecuencia. No obstante es poca la diferencia en cuanto a las categorías de Revisión del ejercicio, Terminar ejercicio, así como Respuesta de los estudiantes que cada una sólo se presentan una vez.

Tabla 4. Características del Cierre de clase

Segmento	Categorías	Ejemplos/Casos
Cierre Clase	Dejar tarea	<ul style="list-style-type: none"> • Da por terminada la clase dejándoles de tarea de la página 168 a la 169 en su libro de actividades, les pide lo realicen con apoyo de su diccionario. (2015) • Finalmente la docente deja la tarea la cual es pasar mañana al frente a narrar una película de terror. (2111)
	Revisión ejercicio	<ul style="list-style-type: none"> • La maestra indica a sus alumnos que pudieron revisarse sus ejercicios, se les revisaría en la clase siguiente; así mismo, da la indicación de que aguarden sus materiales, dándose con esto el final de la clase. (0924)
	Terminar ejercicio	<ul style="list-style-type: none"> • Mtra. indica a una alumna que lea su respuesta sobre las diferencias y semejanzas. La niña lee "... semejanzas en los dos salen Gulliver. Me llamó la atención el del país de los enanos". Mtra. Vamos a escuchar a Rodolfo. Lee "... diferencias que uno llegó al país de los enanos y otro al de los gigantes. Me llamó la atención el de los enanos porque era muy superior a los demás". (38:17) Mtra. Muy bien ya leímos las dos lecturas y compartimos los puntos de vista de cada quien. (2603)
	Respuestas de estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Se escuchan vagamente las últimas preguntas y respuestas. La clase termina cuando se da respuesta a la última pregunta. Finalmente el maestro pide guardar sus útiles de español y sacar lo de matemáticas. Pero al ver la hora, termina con el comentario del maestro: "creo que ya se ganaron un descanso, se tienen bien merecidamente el recreo, vamos a salir luego regresamos para continuar con matemáticas. (1806)

En este segmento las actividades de cierre se expresan en Dejar tarea mediante la revisión de las páginas 168-169 del libro de actividades apoyados en el diccionario, caso 2015, o cuando se les pide prepararse para narrar una película, del caso 211. También podemos observar que la revisión del ejercicio cuando esto no se alcanzó a hacer en clase se avisa a los alumnos que se les revisará la clase siguiente, caso 0924. Y las respuestas a preguntas específicas que dan los alumnos hasta el final de clase, caso 1806.

MODELO DE PRÁCTICA DE LAS CLASES

Estos resultados muestran que las clases analizadas se caracterizan por:

- a) Se Inicia la clase con la Lectura de los alumnos, formulando Preguntas sobre el tema del día, y realizando, en menor medida, un juego.
- b) Se organiza la clase con base en trabajo colectivo de equipos, de forma individual y combinando trabajo individual con trabajo en equipo.
- c) Las instrucciones básicamente están orientadas a poner el acento en la actividad a realizar como a promover la intervención de los alumnos en ésta. También se caracteriza por Explicar el tema, se marca el Procedimiento implicado y ofrecen instrucciones Leyéndolas del libro de texto de forma literal.
- d) Al cierre de clase se destaca Dejar tarea, Revisar el ejercicio, recoger las respuestas de los alumnos y esperar que se termine el ejercicio.

CONCLUSIONES

Lo interesante de esta caracterización de las clases de escuelas catalogadas como de alto logro, es que han obtenido buenos resultados en su rendimiento. En este sentido son dignas de considerarse para saber en qué se basa su éxito y rendimiento de los alumnos en estos casos.

Así, reflexionar sobre el sentido de las categorías identificadas en cada segmento de la lección de clase es interesante. Dadas las funciones que teóricamente se asigna a las preguntas, el ejercicio de la lectura, en el caso del español cuando se inician las clases. Por ejemplo, las preguntas activan el conocimiento y favorecen las relaciones de lo que saben los alumnos con los nuevos temas. Asimismo, considera el papel de la labor en equipos como las instrucciones enfocadas a la actividad y en la promoción de la intervención de los alumnos en las actividades de enseñanza aprendizaje diseñadas o llevadas a cabo durante las clases. Finalmente, cuestionarse sobre el significado que tiene Dejar tarea como forma de extender el trabajo escolar en la casa de los alumnos, así como sobre la Revisión de los ejercicios realizados por los docentes y la terminación de los mismos.

REFERENCIAS

- Ferres, J. (1996). *Video y Educación*, Barcelona, Paidós.
- Loera A. (2003). *Videograbación de la práctica pedagógica*, SEP, Escuelas de Calidad, Heurística Educativa.
- Gamoran, M. y Han S. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and teacher education*, 20, pp. 163-183.
- Gwyn-Paquette, C. (2001). Signs of collaborative reflection and co-construction of practical teaching knowledge in a video study group in preservice education, *International journal of applied semiotics*, 2(1/2), 39-60.
- Marx, R., Blumenfeld, P. y Krajcik (1998), New technologies for teacher professional development, *Teacher and teaching education*, Vol. 14, No. 1, pp. 33-52.

EVALUACIÓN CUALITATIVA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE ESPAÑOL EN EL CUARTO GRADO A TRAVÉS DEL VIDEO EN EL PEC

RUTH A. DÍAZ RAMÍREZ

UPN-AJUSCO

Esta ponencia presenta los primeros resultados sistemáticos del estudio sobre la práctica pedagógica en la enseñanza del español del cuarto grado en clases videograbadas. El estudio forma parte de la evaluación cualitativa del Programa Escuelas de Calidad, en el que se ha estado estudiando la práctica pedagógica que los maestros desarrollan en las escuelas que participan en el programa, así como otras dimensiones importantes de la escuela como la gestión escolar, la participación social, el contexto de la escuela (específicamente las familias de los estudiantes y las comunidades) y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Esta ponencia reporta los resultados encontrados en la línea de base del estudio, correspondientes al ciclo 2001-2002, el cual se fundamentó en la muestra de escuelas más amplia que se haya realizado en México, con lo que se ha podido constituir la videoteca de práctica pedagógica más nutrida.

METODOLOGÍA

Para realizar las videograbaciones se dio la consigna de solicitar a los maestros de cuarto grado ser videograbados enseñando una lección, el propósito también fue presentar el video al mismo maestro para que él o ella reflexionara sobre su práctica al responder a una serie de preguntas abiertas. Una vez que el maestro realizara la autoevaluación se le solicitaría el video para fines de investigación, con el compromiso de no identificar su nombre o el de su escuela. El 63% de los maestros de cuarto grado de la muestra aceptaron ser videograbados al menos en una lección y donar sus videos (únicamente nueve maestros no aceptaron donar sus videos).

Este hecho llama la atención de cómo los maestros de escuelas públicas de México son capaces de abrir sus aulas y llegar a niveles de rendimiento de cuentas pocas veces demostrado de manera tan puntual por profesionistas.

Con los videos recolectados en el trabajo de campo, y voluntariamente proporcionados por los maestros, se conformó una videoteca en formato de discos compactos. Estos videos han sido analizados con base en un esquema analítico específicamente diseñado por el equipo de Heurística Educativa. Este esquema fue modificado y mejorado después por el equipo de académicos de la Universidad Pedagógica Nacional, que se dedicó al análisis, así como de otros grupos involucrados en el análisis.

El esquema analítico: una vez que la videoteca fue analizada se sometió a procedimientos de análisis estadísticos y de análisis cualitativos, contando como punto de partida un esquema de análisis de práctica pedagógica videograbada.

La muestra de lecciones videograbadas corresponde a lecciones de maestros del cuarto grado de escuelas que participan en la evaluación del Programa Escuelas de Calidad. Esta muestra la forman 476 escuelas de 31 entidades del país, y es representativa del universo de escuelas con las que se inició el Programa en el ciclo 2001-2002.

El cuarto grado fue seleccionado por ser uno de los grados evaluados con exámenes de estándares nacionales, no ser especialmente críti-

co para las escuelas como para seleccionar especialmente a los maestros (como es frecuente el caso en los primeros y últimos grados), ser evidente a ese nivel si se han o no logrado las competencias básicas esperadas de la escuela primaria (leer, escribir, calcular) y contar con suficiente heterogeneidad social al interior de las escuelas (que tiende a disminuir con fuerza en los dos últimos años).

La base de datos que se conformó con la videoteca de línea de base cuenta con 232 lecciones de español y 204 lecciones de matemáticas, para un total de 436 lecciones videograbadas. Para el análisis de los videos, participaron académicos de la UPN cuyos resultados se presentan aquí.

Por otra parte, es importante señalar que el video informa únicamente sobre un momento específico de un largo y complejo proceso de enseñanza. De ninguna manera se asume que la clase videograbada señala una rutina constantemente repetida por los maestros, más bien se considera que la clase es una de las modalidades que contiene el repertorio pedagógico característico del maestro. Este repertorio se va enriqueciendo constantemente y va generando diversas modalidades y variantes, dependiendo del contexto y la singularidad característica del desempeño.

En esta ponencia no abordaremos toda la información que la evaluación cualitativa del PEC ha obtenido sobre práctica pedagógica. En esta ocasión sólo se informa sobre los resultados de los análisis de la práctica videograbada correspondientes a la línea de base únicamente.

En la primera parte se describirá brevemente la noción de práctica pedagógica que se sustenta en el estudio. En la segunda la metodología de obtención de datos y sus análisis. Los resultados inician su presentación en la tercera parte con las condiciones físicas de las aulas. En la cuarta parte se presentan los resultados de los análisis estadísticos. La parte más extensa se dedica al microanálisis cualitativo de las lecciones de español, con contrastes por logro académico y por eficacia social de la escuela. En la parte sexta se resumen los principales factores diferenciadores de la práctica por logro académico. Finalmente, se presentan los resultados del cuestionario de autoevaluación de la práctica pedagógica videograbada.

NOCIÓN SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA EVALUACIÓN CUALITATIVA DEL PEC

Para los fines del estudio se consideró la noción de “práctica pedagógica” en un amplio sentido, como los desempeños, perspectivas y actitudes que maestros y alumnos desarrollan en el espacio áulico con la explícita intención de configurar un ambiente favorable para el aprendizaje o experiencias de aprendizaje, considerados por el maestro como valiosos de ser enseñados o que forman parte del programa oficial, esté o no en concordancia con el enfoque pedagógico o curricular.

Las buenas prácticas son aquellas que satisfacen criterios de desempeño basados en resultados altamente valorados. En la investigación se ha caracterizado a las buenas prácticas como tipos de ejecuciones características de maestros, cuyos alumnos obtienen altos niveles de logro según exámenes estandarizados en las pruebas nacionales de español y matemáticas, que se les ha aplicado o ejecuciones de maestros de alta eficacia social, es decir que obtienen logros académicos más altos de los esperados en los alumnos cuyas familias tienen un alto nivel de marginalidad social y cultural.

Por otra parte, se ha caracterizado a las prácticas prometedoras como comunidades de docentes en donde existe evidencia de que sus logros académicos van mejorando.

Características de las lecciones

Al inicio de la semana del trabajo de campo los maestros y los evaluadores acordaron el día de esa semana en que se llevaría a cabo la videogración. La consigna para identificar a un proceso áulico como “lección” consistió en un proceso de enseñanza-aprendizaje que se inició cuando así lo decidió el o la docente y terminó cuando así lo indicó a los evaluadores. Por ello la duración de las lecciones varía de una manera importante.

Las lecciones de español tienen un promedio de duración de 52.18 minutos, con un rango que parte de 11.35 minutos como mínimo y 150 minutos como máximo.

Resultados: Macroanálisis de las lecciones

Condiciones de las aulas

Las condiciones de las aulas se refieren a las características del espacio áulico, tanto físico como relativo al ambiente social, tanto predeterminado como el definido activamente por los docentes.

Condiciones físicas

Las condiciones físicas de las aulas, su mobiliario y su iluminación están asociadas con el nivel socioeconómico de las escuelas.

El material observado en el aula varía de una manera importante, según lo que muestra el video.

En la mayor parte de las aulas se observan ilustraciones y equipo instruccional básico, como los globos terráqueos, únicamente en una aula se observan computadoras y esto se debió a que se realizó en la sala de cómputo de la escuela.

Condiciones de clima

Se consideró el clima como las relaciones entre el o la docente y sus alumnos. Estas relaciones interpersonales entre los alumnos dentro del aula se expresan mediante formas variadas de respeto

Las lecciones en cuyos climas domina la confianza entre los maestros y sus alumnos, y en donde las relaciones entre ellos son de armonía, se ubican con los mejores niveles de logro académico.

Resultados en relación al microanálisis de las lecciones

El análisis a nivel micro consiste en la identificación de patrones recurrentes de agrupamientos de prácticas pedagógicas, específicamente por nivel de logro o de eficacia social, por una parte, y el análisis del sentido en el marco de la singularidad de la práctica, en casos ilustrativos.

Se trató de caracterizar la práctica pedagógica de los profesores de 4º grado de las escuelas que participan en el PEC, al tiempo que Identificar modelos de práctica pedagógica en español y matemáticas.

Un total de 45 clases de español fueron polarizadas por nivel de logro promedio en los exámenes de las pruebas nacionales.

Para comprender el sentido de casos particulares se utilizó el proceso de mapeo de clases, como registro gráfico de las lecciones.

También se usó el software *Qualrus* para identificar los constructos latentes en las descripciones de las lecciones.

Contraste por nivel de logro

Género de los docentes. En los casos de alto nivel de logro es notoria la diferencia de profesores del género femenino por sobre los del género masculino.

Desarrollo de la clase

Posición frente al grupo. Los de más alto rendimiento muestran un repertorio un poco más diverso de posicionamiento en el grupo.

Organización del grupo

Existe una tendencia en el sentido de que el trabajo en equipo se asocia más a los mejores niveles de logro académico, pero no llega a ser estadísticamente significativo.

La ubicación del tema

La ubicación del tema que se desarrolla en la lección dentro del programa general no es una práctica dominante en el grupo de lecciones de español observadas, pero los maestros que realizan esta práctica es más probable que sus alumnos obtengan los rendimientos más altos en español.

Uso del tiempo por actividad

Las actividades que emplean más tiempo en las lecciones son que los alumnos trabajen en una actividad para la cual recibió instrucciones por el docente.

En los grupos de más alto nivel de logro las lecciones duran más tiempo, 46.4 minutos, en contraste con los 37.5 minutos de las lecciones características de los grupos de más bajo rendimiento.

Relación con alumnos y alumnas

Es más probable que los alumnos formulen y respondan preguntas, que sean motivados positivamente al igual que sean regañados o ignorados, y que sean puestos como ejemplos negativos. En cambio, es más probable que las alumnas sean puestas como ejemplo positivo para el resto del grupo.

Duración de la clase

Las clases de profesores de grupos de mayor logro se ubican en una duración de entre media hora a una hora y en el lapso de más de una hora.

¿Cómo se Inician y se finalizan las clases de Español? La pregunta es un común denominador del inicio de clase. En las clases de grupos de mayor nivel de logro, la pregunta como estrategia de inicio de clase es recurrente.

Otra forma de iniciar una clase es con el trabajo de lectura. Las actividades con lecturas en un inicio de la lección de la clase, son muy frecuentes de encontrar, tanto en grupos de alto como de bajo logro. En las de mayor aprovechamiento se proponen generalmente a partir de lecciones del libro de lecturas.

El juego como actividad introductoria e identificar el tema o propósito de clase constituyen otras formas de inicio de la sesión.

Los finales de clase

En ambos contrastes se presenta como actividad final el trabajo en el libro de texto (específicamente en el de actividades), revisando o completando ejercicios.

Presentación del producto del trabajo al grupo

La conclusión del profesor como fin de clase

En ciertos casos, y sólo en grupos de bajo nivel de logro, el docente termina la clase proponiendo información convencional del contenido trabajado en la clase.

Tipos de preguntas más elaboradas por los docentes

- La pregunta como estrategia para introducir contenidos
- La pregunta como motivo para trabajar con actividades de lectura

- La pregunta como estrategia que confirma el nivel de aprendizaje de contenidos trabajados en clase
- La pregunta como estrategia que permite corregir respuestas
- Fraseos incompletos.
- Uso constante de la pregunta como estrategia de participación.

Tipos de respuestas

En las clases de español de bajo nivel de logro sobresalen las respuestas a coro del grupo

Las estrategias de uso de material didáctico o instruccional

Por material didáctico o instruccional se entiende todo aquel insumo que emplea el docente como apoyo para su trabajo de enseñanza u organización de la clase, así como aquel material que proporciona el profesor y que utilizan los estudiantes para realizar actividades.

El uso del cartel como material de apoyo se presenta tanto en prácticas de mayor nivel como en las de bajo nivel de logro, no obstante es más utilizado por los profesores de grupos de alto aprovechamiento.

Otros materiales menos utilizados por los profesores de ambos tipos de grupos fueron objetos como juguetes y frutas para desarrollar actividades o juegos y tarjetas; o figuras principalmente para organizar o formar equipos de trabajo con los estudiantes.

Formas de monitoreo

Las maneras de dar seguimiento a las actividades propuestas a los estudiantes durante la clase, presentan diferentes modalidades.

En las clases de mayor logro es más frecuente enfocar preguntas para verificar terminación de actividades y el seguimiento al observar que se desarrollen las actividades propuestas (supervisión). Mientras que en los grupos de menor logro se pondera el levantar la voz para controlar la disciplina o el exceso de ruido en clase.

Formas de revisión o evaluación

La estrategia más frecuente de los profesores al revisar las actividades, respuestas o productos de los estudiantes consiste en valorar, calificar, reconocer y/o confirmar en forma oral, con números, marcas, anotaciones y hasta con palmadas las actividades, trabajos y respuestas de los alumnos. Sin lograr identificar específicamente el procedimiento más o menos empleado, estas estrategias se presentan en ambos grupos de comparación.

Formas de confirmación de lo aprendido

Únicamente en casos de alto nivel de logro se identifican espacios durante la clase donde el profesor intenta recuperar con preguntas o pasándolos al frente el aprendizaje de los contenidos trabajados.

El trabajo con la lectura

En esta parte se revisan las formas en que los profesores proponen las actividades para trabajar con la lectura y se organiza en tres categorías, las que emergieron de la lectura de los datos: ejecución de la lectura, estrategias de lectura y secuencia de actividades de lectura.

Ejecución de la lectura

Las propuestas de ejecución de la lectura se refieren a las formas que se manifiestan en la clase para interactuar con el material escrito por los estudiantes y por el docente. Se identificaron diversas variantes de ejecución, algunas comunes a los dos grupos de contraste y otras exclusivas de cada grupo.

Estrategias de lectura

Al trabajar con la lectura los profesores recurren a diversas estrategias para facilitar la comprensión del contenido a leer, la mayoría de estos procedimientos se sugieren en los materiales de apoyo del docente (libro del maestro). Enseguida se muestran las estrategias que utilizaron los maestros del estudio a partir de ubicarlas según los momentos en que se organizan las actividades con la lectura.

Antes de leer

La estrategia previa al acto de leer más frecuente consiste en la predicción de contenido del texto a leer, se presenta en ambos grupos de comparación y se caracteriza por plantear preguntas a partir del título o subtítulo de la lección a trabajar o con preguntas y comentarios sobre el tema antes de ejecutar la lectura.

Al momento de leer

Al momento de leer se identifica sólo una forma de intervención durante la ejecución: Preguntas y comentarios sobre el texto. Aquí el docente detiene la ejecución de la lectura para formular preguntas o para realizar –generalmente él mismo– comentarios sobre el contenido o párrafo que se lee.

Después de leer

La estrategia que privilegian los profesores al interactuar con los materiales de lectura consiste en plantear preguntas para rescatar la comprensión del contenido, se propone preponderantemente en el momento posterior a la ejecución de la misma y se observa por igual tanto en grupos de alto como de bajo nivel de logro.

Un dato que destaca en las secuencias con la lectura en las lecciones típicas de bajo nivel de logro académico consiste en que domina la participación del profesor en las diversas actividades que se sugieren.

Los materiales de lectura

La principal fuente de lectura en todos los casos es el libro de texto de lecturas oficial, en menor grado se emplean otras fuentes como textos contruidos o seleccionados por los profesores.

Autoevaluación de los docentes

La autoevaluación está orientada a identificar la percepción que tienen los profesores sobre su desempeño en clase. De la muestra en estudio, es importante señalar que algunos profesores no se autoevalúan, sin embargo el número de casos de aquellos que sí presentan información es muy similar entre los grupos en contraste. Las preguntas rescatan opi-

niones sobre el hacer y sobre las perspectivas de cambio de su práctica. Se presentan los resultados del análisis de cinco preguntas que responden los docentes después de haber observado su clase de español video-grabada.

Los docentes de las escuelas de alta eficacia social respondieron en un 100% a la autoevaluación, frente al 62% de las escuelas de baja eficacia. A continuación se describe el análisis de las respuestas a cada una de las preguntas.

¿Cómo me veo como docente?

Se ubica una diferencia con respecto a la autopercepción como docentes, en el grupo de alta eficacia social se identifica una focalización de la participación en el video y a la interacción con los estudiantes, en el grupo de baja eficacia social, se formulan apreciaciones más generales de su autopercepción y otorgan mayor peso a lo individual.

En el grupo alta eficacia social, los docentes realizan críticas tanto positivas como negativas o ambas posiciones referidas a su desempeño en clase; es decir, cómo se ven en clase en relación con sus estudiantes y sus acciones. En resumen se valoran más objetivamente frente a los hechos y en su interacción en la clase.

En el grupo de baja eficacia social, los profesores se refieren más a sí mismos y a su sentir en general como docentes, denotando cierto malestar, en algunas opiniones se destaca el dominio sobre los contenidos trabajados en clase y la satisfacción por la organización y el apoyo brindado al grupo. En resumen se critican más de manera general y frente a su insatisfacción y su propia acción en lo individual.

¿Hay algo que quisiera cambiar de mi práctica docente?

Los profesores de grupos de alta eficacia social proponen una gran diversidad de aspectos en los que les gustaría realizar cambios, además de que en sus declaraciones son más específicos o puntuales frente a lo que desearían modificar de la práctica pedagógica. Se observa una tendencia a revisar situaciones concretas de la práctica pedagógica, como estrategias hacia la lectura, dinámicas para trabajar con los estudiantes y estrategias de enseñanza.

Por su parte, los docentes del grupo de baja eficacia social presentan apreciaciones más generales hacia las situaciones en las que les gustaría obtener cambios. Las pretensiones de cambio se orientan principalmente hacia situaciones externas a su propio desempeño como profesores, por ejemplo encuentran como prioritario la necesidad de contar con material didáctico de apoyo para su trabajo o la posibilidad de contar con revisiones o modelos externos.

¿Cómo me hubiera gustado verme?

Ante el cuestionamiento sobre cómo le hubiera gustado verse en el video, los profesores del grupo de baja eficacia social se aprecian con declaraciones más específicas en sus respuestas, mientras que los de alta eficacia social, ahora parecen responder de manera más general.

Las respuestas en esta pregunta se ubican en el mismo sentido que las de la pregunta sobre lo que quisiera cambiar de la práctica docente. Los profesores de alta eficacia social se orientan a pensar preponderantemente en situaciones que tienen que ver con el desempeño docente, el ambiente del aula y cuestiones asociadas al estado emocional frente a la videograbación de la clase. En los grupos de baja eficacia social, se perciben considerando situaciones personales y/o de cambio de actitud ante el grupo, con mejor preparación y desempeño y además se confirma la idea de contar con mayor material de apoyo e infraestructura en la clase.

¿Cómo veo a mis alumnos?

La percepción que tienen los docentes de sus estudiantes es importante, porque esto trasciende a sus acciones, así se obtiene como al parecer los alumnos de las escuelas de alta eficacia social se observan más activos en sus intercambios con los profesores, frente a la visión de los alumnos de las escuelas de baja eficacia, que según los maestros, se muestran disciplinados pero no motivados, pasivos y distraídos. En una revisión integral se identifica como los profesores ya de alta eficacia social presentan una percepción más positiva de los estudiantes (63%), mientras que los de escuelas de baja eficacia social se orientan a considerarlos desde una perspectiva donde se focalizan cuestiones

negativas de los mismos, tanto en lo relacionado a características de su persona, de su contexto, así como en su desempeño en la clase.

¿Qué necesito para verme como me hubiera gustado?

Los requerimientos que proponen los profesores al preguntarles qué necesitan para verse como les hubiera gustado en el video, se asocian en grupos de alto nivel de eficacia social a cuestiones relacionados principalmente con su desempeño en clase: a la necesidad del manejo y dominio de contenidos y estrategias de enseñanza, a la preparación y capacitación profesional, a la planeación y administración de la clase; y en menor medida a situaciones inherentes a los estudiantes. En el caso de los docentes de escuelas de baja eficacia social, las inquietudes se dirigen prioritariamente a aspectos relacionados con la necesidad de contar con mayor material instruccional, a recibir apoyo técnico didáctico, al cambio de actitud durante la clase y en menor proporción a obtener retroalimentación sobre su trabajo.

COMPONENTES DE BUENA PRÁCTICA EN LECCIONES DE ESPAÑOL

A continuación se enlistan y describen aquellos factores que resultan característicos de la práctica pedagógica del grupo de profesores que se ubican en escuelas de alta eficacia social. Estos componentes de buena práctica en lecciones de español resultan de la identificación de categorías que son representativas de este grupo de docentes y que emergen de diferentes vías:

- Características únicas de este bloque de lecciones.
- Elementos con mayor recurrencia y evidencia en este grupo.
- Componentes que se presentan en los dos grupos de comparación, pero con indicios de mayor presencia en casos de alta eficacia social.

Las características encontradas se organizan a partir de jerarquizar por grado de ocurrencia y evidencia en las lecciones revisadas.

- 1. Utilizan preguntas al inicio, durante y al final de la clase.** Los docentes muestran evidencias de hacer uso de la pregunta como una estrategia para activar el conocimiento de los estudiantes. Al inicio plantean preguntas para recuperar los saberes previos. Durante la clase lo hacen para monitorear la comprensión de los contenidos y al final las plantean con la finalidad de evaluar.
- 2. Lectura orientada a la comprensión.** Se utiliza la lectura orientada a la comprensión, poniendo en práctica diversas estrategias de lectura, reconociendo a la anticipación y a la predicción como las acciones más recurrentes.
- 3. Interacción constante entre el docente y los estudiantes.** El docente se dirige a los estudiantes en lo particular, plantea preguntas y escucha sus exposiciones, de manera frecuente durante la clase.
- 4. La evaluación y el monitoreo presentan modalidades diversas y se focaliza el proceso del aprendizaje.** El docente emplea diversas estrategias para evaluar los contenidos como: revisión del libro y de los cuadernos, realiza comentarios y correcciones verbales, supervisa el desarrollo y cumplimiento de las actividades, ofrece apoyo individual y de equipo, recurre a la valoración y opinión del grupo frente a los productos o acciones de los estudiantes.
- 5. Retroalimentación de actividades y contenidos.** Frecuentemente los maestros sintetizan las actividades que realizan los estudiantes como una forma de retroalimentar los contenidos trabajados en la clase.
- 6. Organización del grupo en equipos de trabajo.** Se presentan diversas formas de organización, sin embargo, lo más recurrente es la distribución en equipo de estudiantes para desarrollar las actividades de la clase.
- 7. Uso flexible y diversificado de los materiales de apoyo al docente.** El libro de lectura se emplea como guía para introducir los contenidos de español, el libro de ejercicios funciona como eje orientador de las actividades de la clase, se realizan modificaciones a las sugerencias propuestas en el libro para el maestro y se cumple con las recomendaciones que se proponen como previas al uso de libro de texto.

- 8. Son reflexivos y autocríticos sobre su práctica pedagógica.**
Revisan su desempeño docente de manera más puntual y concreta, además de que en sus declaraciones siempre está presente la relación con los estudiantes.
- 9. Presentan una actitud positiva (expectativas) hacia sus estudiantes.** Se preocupan por lo que ellos como docentes pueden hacer por sus alumnos, por el aprendizaje alcanzado durante la clase y generalmente tienen una impresión positiva sobre las características de los estudiantes.
- 10. Identifican necesidades concretas de formación profesional.**
Reconocen la idea de cambiar en términos de su desempeño docente, asumiendo la necesidad de contar con una mayor capacitación y preparación hacia su quehacer, identificando situaciones concretas sobre las que les interesa mejorar.

UNA MIRADA A LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN QUE UTILIZAN LOS DOCENTES DE CUARTO GRADO EN LAS ESCUELAS DEL PEC

MARÍA ELIZABETH RODRÍGUEZ RAMÍREZ
UPN-ZAPOPAN

La calidad no está en las cosas que hace el hombre, sino
en el hombre que hace las cosas.

Silvia Schmelckes

RESUMEN

En los últimos años la videograbación de clase se ha utilizado con más frecuencia y de formas variadas, como un recurso que permite captar de mejor manera lo que sucede en el aula. A diferencia de los instrumentos tradicionales, como los registros de observación o las entrevistas, que independientemente de sus limitaciones deben desarrollarse en muy poco tiempo, mientras múltiples eventos están sucediendo en la clase, los videos permiten registrar y codificar comportamientos complejos a la vista de los observadores.

El presente reporte forma parte de un estudio más amplio que integra toda la información que la evaluación cualitativa del PEC ha obtenido sobre práctica pedagógica videograbada en escuelas que participan en el programa.

El estudio completo analiza diversos aspectos de la práctica como: inicio y cierre de clase, formas de introducir contenidos, procesos de lectura, monitoreo, etc. En este caso se presentan los resultados sistemá-

ticos de las **estrategias de evaluación** que ponen en práctica los docentes de cuarto grado al enseñar lecciones de español.

Este estudio se base en la investigación cualitativa con la muestra de escuelas más amplia que se haya realizado en México, conformando así la videoteca de práctica pedagógica más nutrida en nuestro país. En línea de base se contó con 436 lecciones de las cuales 232 pertenecen a español y 204 a clases de matemáticas. Conformando con ello una extensa videoteca de práctica pedagógica.

Los resultados analizados consideran el estudio desde la línea de base, pasando por la fase 2 y culminado con la fase 3, seleccionando escuelas catalogadas como de alto y bajo logro académico durante los ciclos escolares del 2001 al 2004.

El estudio de la práctica puede analizarse desde diversas perspectivas teóricas, sin embargo este reporte únicamente informa sobre las estrategias de evaluación identificadas en ese breve tiempo de cada lección analizada, reconociendo que los docentes muestran desempeños diferentes en circunstancias distintas.

INTRODUCCIÓN

El Programa Escuelas de Calidad (PEC) es una iniciativa del Gobierno Federal 2001-2006, cuyo propósito es fortalecer y articular los programas federales, estatales y municipales orientados hacia el mejoramiento de la calidad de la educación básica en México.

Hablar de Escuela de Calidad es referirnos a aquella escuela que asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos y se compromete con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar; es una comunidad educativa integrada y comprometida que garantiza que los educandos adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades, actitudes y valores necesarios para alcanzar una vida personal y familia plena, ejercer una ciudadanía competente, activa y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Uno de los objetivos específicos del PEC, es contribuir a generar una cultura de corresponsabilidad y rendición de cuentas, para ello, se requiere contar con un sistema de evaluación confiable, que reconozca con objetividad los avances y las limitaciones y coadyuve a generar estrategias de mejora continua para elevar la calidad de la educación.

Es así como surge para este programa una evaluación externa, cuya tarea fue asignada a Heurística Educativa, quien apoyada en los equipos estatales de evaluación, investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional y otros profesionales de la educación, ha cumplido con dicha tarea y da a conocer los resultados.

LA VIDEOGRABACIÓN

En los últimos años la videograbación de clase se ha utilizado con más frecuencia y de formas variadas, como un recurso que permite captar de mejor manera lo que sucede en el aula. A diferencia de los instrumentos tradicionales, como los registros de observación o las entrevistas, que independientemente de sus limitaciones deben desarrollarse en muy poco tiempo, mientras múltiples eventos están sucediendo en la clase, los videos permiten registrar y codificar comportamientos complejos a la vista de los observadores.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

En esta evaluación cualitativa se considera la práctica pedagógica como los desempeños, perspectivas y actitudes que maestros y alumnos desarrollan en el espacio áulico con la explícita intención de configurar un ambiente favorable para el aprendizaje, considerados por el maestro como valiosos de ser enseñados o que forman parte del programa oficial, esté o no en concordancia con el enfoque pedagógico o curricular. Por ello, lo que se pretende es hacer una descripción de las acciones pedagógicas que realiza el docente en la práctica, recordemos que la práctica no se explica a sí misma, por importante que sea describirla.

Tiene su historia, contexto y estructura de significados y atribuciones que trasciende la ejecución individual de los maestros y a cada ejecutante en lo individual.

LA MUESTRA

El presente reporte forma parte de un estudio más amplio que integra toda la información que la evaluación cualitativa del PEC ha obtenido sobre práctica pedagógica videograbada en escuelas que participan en el programa.

El estudio completo analiza diversos aspectos de la práctica como: género del docente, inicio de clase, formas de introducir contenidos, procesos de lectura, monitoreo, formas de revisión, evaluación, cierre de clase, etc. En este caso se presentan los resultados sistemáticos de las **formas de revisión y estrategias de evaluación** que ponen en práctica los docentes de cuarto grado al enseñar lecciones de español, mostrando los hallazgos más relevantes del estudio.

Se eligió realizar el análisis con los grupos de cuarto grado por ser uno de los grados evaluados con estándares nacionales y por no ser grupos críticos para las escuelas, donde el maestro no tiene que ser sujeto de una selección especial, como lo es primero y sexto grados.

Este estudio se base en la investigación cualitativa con la muestra de escuelas más amplia que se haya realizado en México, conformando así la videoteca de práctica pedagógica más nutrida en nuestro país. En línea de base se contó con 436 lecciones de las cuales 232 pertenecen a español y 204 a clases de matemáticas. Conformando con ello una extensa videoteca de práctica pedagógica.

Para llevar a cabo una comparación longitudinal, se consideraron tres fases: línea base, fase 2 y fase 3, seleccionando escuelas catalogadas como de alto y bajo logro académico durante los ciclos escolares del 2001 al 2004.

LAS FORMAS DE REVISIÓN Y ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN EN GRUPOS DE ALTO Y BAJO LOGRO ACADÉMICO

Cuando hablamos de formas de revisión y estrategias de evaluación, nos estamos refiriendo a todas aquellas situaciones de la práctica pedagógica videograbada donde se aprecian los momentos en que los profesores propician espacios de verificación de los productos o acciones que desarrollan los estudiantes durante la clase.

Con frecuencia al revisar las actividades, respuestas o productos de los estudiantes, los docentes ejecutan acciones que consisten en valorar, calificar, reconocer y/o confirmar en forma oral, con números, marcas, anotaciones y hasta con palmadas las actividades, trabajos y respuestas de los alumnos.

En los siguientes esquemas se muestra un contraste general entre los grupos decrementales y los grupos incrementales en sus tres fases con respecto a las estrategias de evaluación.

Análisis longitudinal de casos de escuelas decrementales
(0709, 0711, 0928, 1009, 2602 y 2709, todos ellos en sus 3 fases)

CATEGORÍA	LÍNEA BASE	FASE 2	FASE 3	COMPORTAMIENTO
ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	La modalidad empleada en esta fase, tiende a ser a base de plantear preguntas sobre un ejercicio previo y los estudiantes responden en coro. La tendencia es que las preguntas y respuestas son de tipo oral (2012, 2602, 0928). Hay un caso donde la revisión se hace directamente en el cuaderno (0711).	Las formas más frecuentes de evaluar son donde los estudiantes realizan un ejercicio y se califica de manera individual, en algunos casos socializan sus respuestas oralmente. (0928)	Una forma de revisión es donde los niños pasan al frente a leer sus respuestas y los demás niños escuchan.	En este grupo de casos (decrementales) lo que se puede observar es que los tipos de evaluación fuertemente identificados son aquellos donde se recurre a que los mismos estudiantes sean quienes evalúen a sus compañeros, detectándose un vacío en torno a la retroalimentación por parte de los docentes.

En los casos mencionados, se pueden identificar algunas recurrencias en cuanto a la forma de revisión o evaluación. La tendencia va en el sentido de llevar a cabo la evaluación a partir de que los estudiantes socialicen en voz alta, e individualmente, respuestas de los ejercicios del libro o planteados en el cuaderno. En varias clases (0928 LB, fase 2 y 3, 1009 LB) se evalúa pasando al frente a resolver el ejercicio directamente en el pizarrón.

Otra manera de evaluar los contenidos de la clase se da cuando el docente cuestiona oralmente a los estudiantes y éstos responden en coro. (0711 LB)

Por otro lado, en menor frecuencia está la revisión de los cuadernos o ejercicios en el libro, a través de algún símbolo utilizado por los maestros para dejar constancia de que la actividad ha sido concluida por el estudiante. (0711 LB)

Destaca un caso (2602) en donde no se pudo identificar claramente ninguna estrategia de evaluación.

Matriz de recurrencia en casos decrementales

FORMAS DE EVALUACIÓN				
		LÍNEA DE BASE	FASE 2	FASE 3
A).-PERSONALIZADAS	-A través de ejercicios.	+++	++	++
	-A partir de preguntas	++	+	++
B) BINAS		+	+	
C) EQUIPO	En el cuaderno	+	-	++
	-En hojas sueltas	+	-	-
	-Exposiciones	+	-	-
D) GRUPOS	-Responde a coro	-	++	++
	Socializan respuestas	-	+	++

*Los signos indican el nivel de recurrencia.

Encontramos que se llevan a cabo evaluaciones personalizadas, cuando el profesor califica uno a uno. En binas, cuando dos miembros del grupo se juntan para llevar a cabo alguna actividad; por equipo, cuando el trabajo que se evalúa ha sido construido al interior de pequeños grupos y finalmente identificamos una forma grupal cuando las respuestas que pide el docente se contestan en coro.

La matriz nos muestra las estrategias de evaluación de los casos de-crementales, donde la diversidad es más limitada que en la tabla de **ca-sos incrementales**. En la LB no hay evidencia alguna de la evaluación grupal y la tendencia va directamente hacia la evaluación personalizada a través de la resolución de ejercicios previos. En cuanto a la fase 2 de seguimiento, el vacío se localiza en la evaluación grupal. Por último, la fase 3 muestra un equilibrio entre tres formas distintas de evaluar: personalizada, a partir de ejercicios y planteamiento de preguntas, en equipo y grupalmente.

LOS CASOS DE ESCUELAS INCREMENTALES (2015, 1806, 2414, 0924, 0929, 2603, 2409, 2111) EN SUS TRES FASES

Es difícil hablar de un estilo en cuanto a las formas de evaluación que llevan a cabo los profesores al revisar las actividades desarrolladas du-rante la clase, ya que encontramos estrategias muy variadas.

Tal es el caso que a continuación se describe, en donde se evalúa con la lectura, con el ejercicio por escrito, con el aplauso y además se les proporciona retroalimentación.

Caso 1806 fase 2.

El maestro, después de la lectura en el libro, solicita la realización de un ejercicio por escrito en el cuaderno. Después de un tiempo pide a unos niños leer en voz alta su escrito realizado. Una niña inicia con la lectura del trabajo (no se escucha), sigue otra niña, al terminar de leer, el maestro solicita le den un aplauso por lo que expresó en su escrito. Le indica llevar su libreta para que le revise. Continúa otra niña con su lectura del trabajo; sucede lo mismo (aplauso). Al terminar cierto número de niñas la lectura de su ejercicio, solicita que los niños que están sentados al frente

de sus filas pasen a recoger las libretas de los compañeros de su fila y llevarlos al escritorio para revisarles. (Segmento 3 – minuto 25).

Al continuar con la revisión de los escritos el maestro al encontrar algún error, hace el comentario-pregunta al dueño de la libreta: “se tiene que escribir con mayúsculas al iniciar el escrito..., tienen que fijarse” (Cristhian) “al terminar se pone punto, abusado”.

En otros casos, se identifican modalidades desde elaboración de resúmenes, dibujos, cuentos, descripciones, redacción de mensajes, hasta ejercicios resueltos directamente en el pizarrón. Casos en donde en una clase se dan diversas estrategias y otros donde difícilmente se identifican formas concretas de evaluar.

Una estrategia más es aquella que se realiza a través de la resolución de ejercicios ya sea oral o por escrito. Por último, encontramos el recurso de la pregunta para recuperar saberes previos, como una estrategia predominante que los docentes llevan a cabo y evalúan a partir de las respuestas orales o escritas que dan los estudiantes ante cuestionamientos concretos ya sea dirigidas a alguien en específico o al grupo en general.

En cuanto a asignar números o simbología para evaluar, éste frecuentemente se da en los cuadernos y libros de ejercicios de los estudiantes o en hojas proporcionadas por el docente como en el caso 2111.

En varias de las clases analizadas, existe una retroalimentación sobre lo evaluado. Este proceso se lleva a cabo a través de señalar los errores para que sean corregidos por los estudiantes, en el caso donde se pasa al pizarrón a resolver algún ejercicio, en ese mismo momento se hacen las correcciones ya sea por el docente o por los mismos compañeros.

Matriz comparativa longitudinal de casos incrementales

CATEGORÍA	L. BASE	FASE 2	FASE 3	COMPORTAMIENTO DEL FACTOR
ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	<p>Indiv., por equipos</p> <p>Cuestionamientos sobre el contenido del texto.</p> <p>A través de ejercicios en el pizarrón, en el cuaderno y en el libro(2409)</p>	<p>En esta fase está fuertemente marcada la evaluación personalizada a partir de la realización de ejercicios.</p> <p>Por otro lado también se lleva a cabo la evaluación en binas y pequeños grupos, así como grupal cuando las respuestas las hacen en coro.</p>	<p>En esta fase se observa mayor diversidad de evaluación ya que se utiliza la forma personalizada, binas, equipos y grupal. De manera oral y por escrito.</p> <p>Existe retroalimentación de parte del docente (201)</p>	<p>Las formas de evaluación identificadas son muy variadas, se pueden clasificar de cuatro maneras: personalizada, en binas, por equipo y grupalmente.</p> <p>Existe diferencias entre línea base, fase 2 y 3, como lo muestra la tabla, sin embargo, lo que permanece como constante es que la evaluación se realiza sobre todo a partir de ejercicios que resuelven los estudiantes, ya sea en el cuaderno, libro o pizarrón. El tipo de evaluación más recurrente por parte del docente es la revisión de los ejercicios que los estudiantes resuelven en el libro de actividades, también se presenta a partir de las respuestas que dan los alumnos, ya sea oral o escrito ante cuestionamientos del docente.</p>

Matriz de recurrencia en casos incrementales

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN				
		LÍNEA BASE	FASE 2	FASE 3
A) PERSONALIZADAS	-A través de ejercicios.	+++	+++	+++
	-A partir de preguntas	++	+	+++
B) BINAS		+	+	
C) EQUIPO	En el cuaderno	+	-	++
	-En hojas sueltas	+	-	++
	-Exposiciones	+	-	++
D) GRUPOS	-Responde a coro	-	++	++
	Socializan respuestas	-	+	++

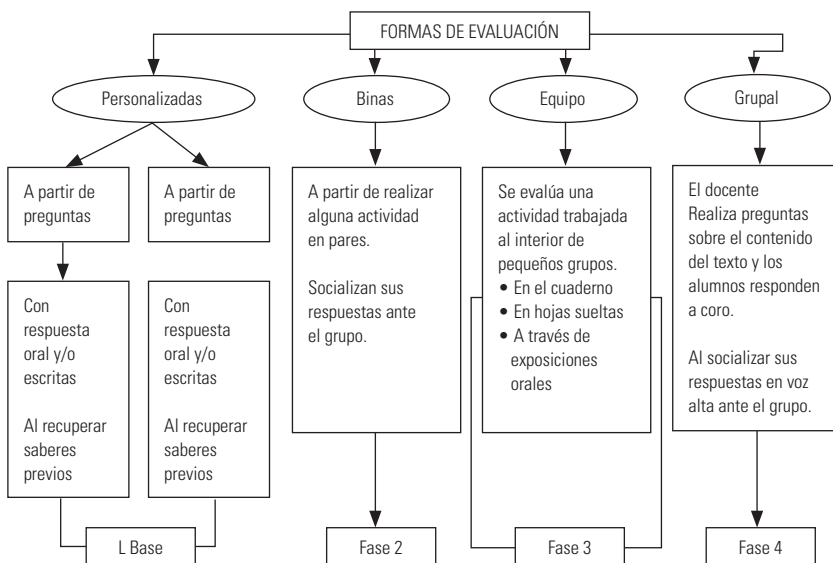
Como se puede observar en la tabla anterior, en los casos incrementales las formas de evaluación más frecuentes se presentan de cuatro maneras: personalizada, en binas, por equipo y grupalmente.

En la **línea base** el tipo de evaluación más recurrente por parte del docente es la revisión de los ejercicios que los estudiantes resuelven en el libro de actividades, también se presenta a partir de las respuestas que dan los alumnos, ya sea oral o escrito ante cuestionamientos del docente.

Al igual que en la línea base, en la **fase 2** de seguimiento el tipo de evaluación que se presenta con mayor recurrencia es también de forma personalizada a partir de ejercicios que los estudiantes realizan en el cuaderno y libro de actividades, aunque esta práctica es menos constante que en la LB.

Por su parte, en la **fase 3** de seguimiento se pueden identificar mayor variedad de estrategias de evaluación ya que aparece la evaluación individual, en equipos y grupal, estas tres modalidades se presentan con la misma frecuencia, donde se aprecia la ausencia de la evaluación por binas en esta fase.

Las cuatro formas de evaluar más recurrentes en los casos analizados



A MANERA DE CIERRE

Aun cuando estos cuatro tipos de evaluación fueron identificados en ambos grupos de contraste, en el caso del grupo decremental, lo que se puede observar es que las estrategias fuertemente identificadas son aquellas donde se recurre a que los mismos estudiantes sean quienes evalúen a sus compañeros, detectándose un vacío en torno a la retroalimentación por parte de los docentes. Por otro lado, en el grupo incremental lo que permanece como constante es que la evaluación se realiza sobre todo a partir de ejercicios que resuelven los estudiantes ya sea en el cuaderno, libro o pizarrón, así como también a partir de las respuestas que dan los estudiantes oral o escrita, ante cuestionamientos del docente.

El análisis con base en videos, cuyos resultados son aquí presentados, debe considerar, como bien lo señala el doctor Loera, diversas precauciones para disminuir inferencias insostenibles. Por una parte debe considerarse que los resultados se basan en la mediación de los analistas, porque a pesar de que el propósito es describir la lección y dejar la “voz al dato” en los procesos de inferencia y conceptualización, es innegable que los analistas interpretan y generan perspectivas subjetivas.

- A pesar de los aspectos positivos del uso del video para analizar la práctica, es necesario considerar sus limitaciones. Por una parte rompe mucho la noción naturalista de la investigación cualitativa, ya que perturba en algún grado, el desarrollo normal de la clase al ser un instrumento totalmente extraño a los usualmente utilizados en ellas.

De ninguna manera se asume que la clase videograbada señala una rutina repetida por los maestros, más bien se considera que la clase es una de las modalidades que contiene el repertorio pedagógico característico del maestro. Este repertorio se va enriqueciendo y va generando diversas modalidades y variantes, dependiendo del contexto y la singularidad característica del desempeño.

APOYO BIBLIOGRÁFICO

INEE. *La calidad de la educación Básica en México. Primer Informe Anual 2003*, México, Conaliteg, 2003, 195 pp.

SEP. *Reglas de Operación e indicadores de Gestión y Evaluación del Programa Escuelas de Calidad*, p. 2.

Loera Varela, Armando, *Informe de Práctica pedagógica videograbada* versión preliminar no publicada, p. 9.

Wenger, Etienne, *Communities of Practice: learning, meaning, and identity*, Cambridge, Uk. Cambridge University Press, 1998.

APORTACIONES PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN DE VIDEOGRABACIONES DEL PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD

*Temática: Metodología de evaluación de la práctica pedagógica
videograbada*

MATÍAS FAJARDO ANDRADE
FRANCISCO JAVIER GALLEGOS RUIZ

RESUMEN

Esta ponencia expone algunos lineamientos para sistematizar la experiencia en evaluación de videograbaciones de la práctica pedagógica del programa Escuelas de Calidad, obtenida por el equipo de investigadores de las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, coordinado por Heurística Educativa, como parte del estudio cualitativo longitudinal en tres fases, que se desarrolla de junio de 2003 a febrero de 2006.

En 2003 la Universidad Pedagógica Nacional y la Subsecretaría de Educación Básica y Normal convinieron en que un equipo de asesores de diversas unidades del país participara en la evaluación de videograbaciones de práctica pedagógica del Programa Escuelas de Calidad. Inicialmente la Dirección de Unidades UPN convocó a más de 60 asesores que se habían desempeñado en la docencia y/o investigación de la lengua o las matemáticas. Se trataba de evaluar clases videograbadas de 4º. grado de estas materias en escuelas participantes en el PEC, en todo el país. El trabajo sería un estudio cualitativo-cuantitativo longitudinal

en tres fases, en escuelas muestra del PEC de todo el país, dirigido por la consultora *Heurística Educativa*, a cargo del doctor Armando Loera. El carácter cualitativo sería predominante en la evaluación de videograbaciones. Como es sabido, el valor público de este estudio se distingue por ser:

- Proceso de evaluación que se inicia al mismo tiempo que el programa a ser evaluado.
- Reforzar una de las políticas centrales del Programa Nacional de Educación 2001-2006: la reforma de la gestión del sistema.
- Hacer presente la voz de las comunidades educativas en las políticas educativas nacionales.
- Desarrollar múltiples procesos de aprendizajes, desde las escuelas hasta la SEP.
- Fomentar el debate sobre calidad y equidad educativa con base en conversaciones informadas entre los actores interesados en el mejoramiento de la educación básica del país.
- Desarrollar modelos de evaluación justa.

La videograbación no fue el único instrumento para la evaluación de la práctica, aunque sí parece el más completo por el análisis polarizado que permite sobre eficacia social y logro académico en las escuelas que sirvieron de muestra. Además de este instrumento, la evaluación de la práctica en las escuelas del PEC incorporó otros:

- Entrevista de videograbación de la práctica pedagógica.
- Cuestionario de estilo de enseñanza de maestros.
- Cuestionario de estilo de aprendizaje de estudiantes.
- Cuestionario de desempeños efectivos de estudiantes.
- Cuadernos de estudiantes.
- Conversación abierta con base en práctica observada.

La intención de este trabajo es ofrecer una propuesta de sistematización de la experiencia de un equipo de profesores de diferentes entidades al convertirse en analistas especializados de videograbaciones. Interesa

proponer una metodología que permita a los protagonistas de este rico experimento partir de sus percepciones y visión de la tarea para interrogarse sobre el proceso vivido y reflexionarlo individual o colectivamente, de manera más sistemática.

La reflexión permitirá identificar los aciertos y errores, las fortalezas y debilidades de este equipo y los factores que le han permitido trabajar de manera productiva durante más de 3 años y aun constituirse como equipo de investigación de UPN. El resultado de la sistematización dará como resultado conclusiones válidas para el mejoramiento de procesos similares y para iniciar conversaciones con otros grupos de investigación y con los profesores de educación básica.

Para el desarrollo de esta propuesta se toma como base el modelo de sistematización expuesto por el investigador y sociólogo Óscar Jara en su obra *Para sistematizar experiencias*.

Jara define a la sistematización como aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo. De allí que nuestra propuesta de método, coherente con esta conceptualización considere cinco “tiempos” que todo ejercicio de sistematización debería contener:

- a) El punto de partida.
- b) Las preguntas iniciales.
- c) Recuperación del proceso vivido.
- d) La reflexión de fondo.
- e) Los puntos de llegada. Cada “tiempo tiene, a su vez, algunos momentos (o elementos) constitutivos.

Veamos cómo se relacionaría este modelo con la experiencia de evaluación de videograbaciones de escuelas de primaria del PEC:

A) EL PUNTO DE PARTIDA

Haber participado en la experiencia. Todo miembro del actual equipo de evaluación de videograbaciones del PEC cumple con este requisito. Hubo algunos que participaron un mes o un año y que, por diversas causas, se retiraron. Sólo aproximadamente 20 profesores y el equipo de Heurística Educativa podríamos dar testimonio de la mayor parte de este proceso investigativo. Este número constituye menos de la tercera parte del grupo inicial.

Tener registros de las experiencias. El equipo de la Consultora Heurística promovió en el equipo evaluador un proceso de formación teórico-práctica consistente en talleres con una regularidad bimensual, con agendas previas y exposiciones usando medios audiovisuales para presentaciones que se ponían enseguida en manos de cada participante. Al final de cada taller se asignaba a los miembros la tarea de evaluar un determinado número de clases videograbadas que se analizaban con base en las orientaciones recibidas y un instrumento con categoría específicas para evaluar, el cual permitía obtener datos de cada clase videograbada. Por lo anterior, el equipo cuenta con archivos del sustento teórico del estudio, registros de sesiones, agendas de los talleres, narrativas de clase, matrices factuales e inferenciales de autoevaluaciones de los profesores, matrices de evaluaciones de cuadernos de los alumnos, del uso de materiales y reportes del análisis de cada fase de la investigación cualitativa del PEC, entre otras muchas evidencias. Éstos son insumos básicos de la sistematización.

B) LAS PREGUNTAS INICIALES

¿Para qué queremos sistematizar? El objetivo de la sistematización, en este caso, puede surgir del interés personal de los participantes como de un acuerdo colectivo. En la introducción proponemos como objetivo central: identificar los aciertos y errores, fortalezas y debilidades de este equipo y los factores que le han permitido trabajar de manera producti-

va durante más de 3 años y aun constituirse como grupo interinstitucional de investigación de UPN.

¿Qué experiencias queremos sistematizar?

Podrían ser:

- La experiencia de la conformación del equipo, la deserción paulatina de la mayor parte del grupo inicial y las expulsiones que motivaron un profundo malestar en el colectivo. En mi caso fui invitado porque había participado antes en la Red de la lengua y acepté por la curiosidad de conocer una metodología de investigación que me parecía novedosa. ¿Cuáles fueron las motivaciones del resto del equipo? En especial de la gente que aún permanece. A qué causas obedece que haya desertado la mayoría de los convocados. ¿Fue que no se cumplió con los incentivos económicos que se ofrecieron inicialmente? ¿Fueron las 4 o 5 horas extras de trabajo que exigía la evaluación de cada clase videograbada? ¿Fue la falta de habilidades en el manejo de la computadora?, ¿qué otras causas motivaron la deserción de las dos terceras partes del equipo inicial? ¿Cuáles fueron los motivos reales de la expulsión de 4 elementos de los más participativos en el tercer año de trabajo del colectivo?
- El trabajo colectivo. Aquí interesaría revisar el rol del equipo coordinador de Heurística como facilitadores de un complejo proceso de formación de analistas y producción de conocimiento, en respuesta a compromisos y objetivos explícitos muy precisos que el equipo de EDV, dividido en subgrupos de español y matemáticas compartieron y les permitió analizar las prácticas pedagógicas de casi mil maestros de 4°. grado de diferentes entidades del país. Es interesante también revisar el grado de horizontalidad y empatía entre los subgrupos y el equipo coordinador y el liderazgo y los roles del equipo que aún permanece. Quizás la teoría de grupos operativos con su concepto de Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO) aporte elementos para el análisis del ambiente grupal y las relaciones de liderazgo y subordinación que permitieron el cumplimiento de la tarea y la elección de una tarea propia del grupo.

- El uso de los medios audiovisuales y de las TICs. Aquí conviene reflexionar sobre las motivaciones de los EDV que permanecemos hasta la tercera etapa del estudio; ¿fue el gusto por conocer nuevas modalidades investigativas y comprobar su aplicación práctica en un proyecto concreto de proyección nacional? ¿Fue el hábil manejo que el equipo de Heurística hacía de los medios audiovisuales para la presentación de agendas y ejemplos gráficos en Powerpoint, con transiciones de Power plug?, ¿la elaboración de metamatrices, megamatrices y holimatrices en Excel y el manejo del Qualrus, para el análisis computarizado de datos cualitativos, así como la elaboración e inserción de viñetas para la presentación de reportes? Es interesante cómo el equipo de EDV se formó en el aprender haciendo con el apoyo de la unidad central de Ajusco y las autoridades de sus unidades en los estados.
- El uso de los recursos y los tiempos. ¿Cómo se explica el éxito, del EVD en la tarea emprendida? Posiblemente, en buena medida, por la calidad del equipo instructor, el compromiso de los participantes pero también por el uso del tiempo en actividades de taller y tareas individuales y colectivas extramuros y extralaborales posteriores. Cabe aquí valorar cuántas horas hombre ha requerido la obtención de los informes de las tres fases del estudio longitudinal en que ha participado el equipo (línea de base, fase 2 y fase 3) y la relación entre los objetivos propuestos, los recursos y tiempos invertidos y los productos logrados: la eficacia y eficiencia en la tarea.
- La conformación del equipo UPN de investigación. En cierto momento, a mitad del proceso de evaluación de videograbaciones, el equipo cayó en la cuenta de que estaba laborando para fines no relacionados directamente con su rol como académicos de la Universidad Pedagógica Nacional y que al concluir el convenio UPN-SEBYN los saberes adquiridos en el proceso vivido se dispersarían y no rendirían un fruto a la Universidad. Ante esa evidencia se acordó derivar de la experiencia investigativa con el PEC un objeto de investigación que se presentó a CONACYT sin lograr que fuera seleccionado para fines de apoyo. El proyecto consiste en video-

grabar prácticas de profesores de la entidad de cada miembro y reflexionar con ellos en las cuestiones que más les interesan de su desempeño en el aula. Año y medio después se han conformado equipos en las Unidades y los estudios de caso con videograbaciones de prácticas en el aula para identificar qué elementos de su práctica llaman la atención de los profesores videograbados, avanza entre imprecisiones y a veces, contradicciones entre las diferentes experiencias pero con variados productos y hallazgos prometedores. ¿Cuáles causas han dificultado esta iniciativa del equipo? ¿Cómo superarlas?

¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar?

El eje de sistematización en este caso serán los factores que permitieron al equipo actual permanecer hasta la tercera fase de evaluación del PEC. La pregunta obligada es ¿cuáles condiciones personales e institucionales determinaron la permanencia del equipo actual y la deserción de la mayoría? Llama la atención que de la Unidad Ajusco sólo hayan permanecido dos elementos cuando la mayor parte de talleres se realizaron en la Ciudad de México.

C) RECUPERACIÓN DEL PROCESO VIVIDO

Reconstruir la historia. La propuesta es que cada uno de los miembros del equipo UPN aporte su visión del proceso para constituir la visión global del sujeto colectivo. Esto considera la redacción de sucesos, agendas, fotografías, anécdotas, poemas u otras evidencias gráficas del proceso.

En lo personal fui invitado por el Director de Unidades UPN, e inicialmente no me interesó porque no me quedaba claro en qué consistía la tarea. Al asistir a los primeros talleres el estilo del equipo instructor, la metodología de investigación y el ambiente grupal me convencieron. En ocasiones, el exceso de tareas en mi Unidad UPN no me permitía realizar la evaluación de clases videograbadas, la elaboración de mapas o reportes parciales o de subgrupo que se nos asignaban como tarea al final de cada taller, y me veía obligado a hacerlo en la noche, a veces ya

recluido en el hotel donde se había organizado el siguiente taller. Me di cuenta que nunca era el único, y en ocasiones llegamos a juntarnos dos o más a hacernos compañía en esas horas de vigilia académica.

Esta experiencia me obligó también a cuestionar mis limitadas habilidades en el manejo de las TICs y la necesidad de ponerme al día, con apoyo de los compañeros más avanzados y del equipo instructor, de los cuales siempre obtuve generosas respuestas.

Me sucedieron también cosas curiosas: Después de que concluimos un taller, al llegar a casa, ufano por haber aprendido cosas nuevas, resultaba que con grandes trabajos podía aplicar el procedimiento o técnica recién aprendidos. Me pasó con el programa de computación para análisis de datos cualitativos, Qualrus, cuyos encabezados en inglés y lo detallado de sus operaciones a veces me confundían y exasperaban, también con el programa Pinnacle para edición de video. Hubo ocasiones en que creí que debía retirarme a la rutina de la vida académica, pero luego recordaba a los compañeros más viejos que yo que persistían alegremente, y siempre regresé.

Ordenar y clasificar la información. Con la información, técnica, anecdótica, gráfica o audiovisual es posible constituir un banco de datos. Si se opta por un trabajo colectivo de sistematización, requerirá de una comisión que dé orden lógico y cronológico a este material, en búsqueda de la coherencia y la verdad histórica. La opción de hacerlo individualmente será más sencilla aunque menos rica.

D) LA REFLEXIÓN DE FONDO. ¿POR QUÉ PASÓ LO QUE PASÓ?

Analizar, sintetizar e interpretar críticamente el proceso. Es esta la parte más difícil porque exige el autoanálisis y el distanciamiento de los hechos en el caso de los protagonistas de las tres fases de este estudio longitudinal, que pretende dar pautas para el diseño de políticas educativas. Interesa revisar y cuestionar el proceso y los productos. Empezando, al revés, primero por los productos, cabría preguntarnos si los resultados logrados por nuestra participación han aportado al programa de

evaluación del PEC elementos sustanciales para el diseño de políticas educativas para elevar la calidad de la educación básica. ¿Conocerán los profesores los ejemplos de buenas prácticas de español y matemáticas que hemos detectado en nuestros análisis? ¿Ha valido la pena este esfuerzo y la fuerte inversión que la SEP hizo para al final (por causas inexplicables) no publicar los reportes de la evaluación de las tres fases? O ¿cubren los reportes logrados las expectativas que el trabajo de Heurística y el equipo despertaron en sus promotores?

Respecto al proceso, vale la pena rescatar las lecciones que dejan la conformación y la persistencia de 3 años de este equipo de asesores de la Universidad Pedagógica Nacional metidos a investigadores cualitativos. Nuestra actual Rectora ha comentado que no se había conformado antes un equipo que se mantuviera productivamente durante 3 años en una tarea tan ardua y sin más compensación que la adquisición de nuevos aprendizajes y algunos pequeños bonos para la carrera de obstáculos llamada Beca al Desempeño Docente. Pareciera que en cada uno de los miembro participantes de las unidades de Aguascalientes, San Luis, Zapopan, D.F., Cd. Guzmán, Zacatecas, Chihuahua, Tijuana, Morelia, Oaxaca, Orizaba y los que más recientemente nos abandonaron hay una rara mezcla de curiosidad intelectual, gusto por la aventura y una ligera dosis de masoquismo que nos hace persistir en una tarea ingrata pero agradable, cansada pero prometedora, incierta pero tan estimulante que nos hace sentirnos realizados.

E) LOS PUNTOS DE LLEGADA

Formular conclusiones. El cierre de este trabajo de sistematización obliga a llegar a conclusiones que expliquen por qué el proceso de evaluación de videograbaciones se dio de ésta y no de otra manera.

Probablemente esta experiencia corrobora la riqueza del trabajo grupal cuando sus miembros logran convertirse en una comunidad de práctica que, en términos de Wenger, comparte significados del mundo en una preocupación común por transformar su práctica de vida.

Comunicar los aprendizajes. Eventos como este Foro permiten compartir las experiencias y aprendizajes de un proceso novedoso e inédito en nuestro país. Otras formas han sido ya coloquios y exposiciones que los miembros del equipo hemos hecho en nuestras Unidades UPN de origen. Lamentablemente, por causas desconocidas, los resultados de la evaluación del PEC, que incluyen los resultados del análisis de videograbaciones no han sido difundidos. Esta sería la mejor forma de compartir los hallazgos que los profesores de México y la sociedad mexicana esperan conocer del más importante programa educativo del sexenio. Qué bueno que en este evento podamos romper, aunque sea con un ligero ruido, la mordaza que no sabemos quién ha puesto a los encargados de difundir los resultados de una de las evaluaciones más completas hecha a un programa educativo en México: la del Programa Escuelas de Calidad.

La experiencia de participar en la evaluación de videograbaciones de clases de profesores de 4º. grado ha modificado sustancialmente nuestra visión sobre la investigación, modificando favorablemente nuestra práctica profesional y nuestra vida entera. Creo que vale la pena sistematizarla, para compartirla mejor.

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA REGISTRADA EN VIDEOS: ALGUNAS LECCIONES PARA LA POLÍTICA EDUCATIVA EN MÉXICO

ARMANDO LOERA VARELA

RESUMEN

En la evaluación cualitativa del Programa Escuelas de Calidad (PEC) se utilizó como uno de sus procedimientos registrar en video lecciones de español y matemáticas de los maestros de cuarto grado. En este ensayo se consideran diez de las lecciones que se derivan de los resultados para el diseño y gestión de políticas y programas educativos en el nivel de primaria en México.

1. EL CAMBIO EDUCATIVO EFECTIVO PASA, NECESARIAMENTE, POR LAS COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA Y LAS CONDICIONES DEL APRENDIZAJE

Si bien es claro que el nivel socioeconómico y educativo de las familias de los estudiantes constituye el factor con mayor peso en la predicción del nivel de aprovechamiento escolar de los alumnos de las escuelas, no es un factor que explique los procesos de mejora académica de las escuelas.

La mejora académica de las escuelas depende básicamente de la “calidad” de los desempeños de los maestros, sobre todo de aquellos que se relacionan con aumentar y distribuir las oportunidades de aprendizaje de los alumnos.

Las condiciones de aprendizaje de los alumnos deben asegurarse a través de políticas sociales dirigidas tanto a las familias como en las escuelas a los y las estudiantes que más apoyo requieran, en especial en cuanto al estado de salud, la motivación por aprender, la disponibilidad para estar en la escuela, así como sostener un concepto positivo de sí mismo para participar activamente en la construcción de aprendizajes significativos.

Las mejoras en condiciones de infraestructura, recursos didácticos, equipamiento, así como los cambios en el clima escolar se relacionan con el nivel de aprendizaje únicamente si se incorporan a la práctica de los maestros en sus desempeños cotidianos. Si bien para los docentes es obvio que no existen componentes de programas o políticas académicamente eficientes, si éstos quedan fuera de su alcance o incorporación, todavía existen muchos políticos instalados en posiciones de decisión en la estructura educativa que actúan como si la mejora de la calidad educativa dependiera simplemente de recursos o de equipos tecnológicos. Las políticas que pretendan mejorar la calidad educativa deben traducirse en más amplios y diversos repertorios didácticos ejecutados por los docentes y mejores condiciones de aprendizaje para sus alumnos.

2. LA FRAGILIDAD ORGANIZACIONAL DE LA ESCUELA IMPACTA NEGATIVAMENTE LAS CONDICIONES DE ENSEÑANZA

La escuela pública mexicana es sumamente frágil en su estructura organizacional. Es complicado que en ella se construya de manera funcional la noción de “comunidad educativa”. Entre otros factores, destacan tres factores: los conflictos, la tasa de rotación del personal docente y directivo, así como la escasa claridad en los ámbitos de competencia y autoridad de los directivos escolares.

Los conflictos en la escuela, cualquiera que sea su naturaleza u origen, impiden que ciertos mecanismos de apoyo a los maestros operen,

como puede ser la asistencia técnico-pedagógica de parte de los directores y de otros compañeros. En esas escuelas los consejos técnicos típicamente carecen de orientación pedagógica y es muy escasa la supervisión o apoyo en la planeación didáctica.

Por otra parte, la alta tasa de rotación del personal directivo y docente impide, en buena medida, la conformación de equipos entre los maestros, dimensión importante especialmente para los maestros que requieren fortalecer sus competencias didácticas. Por desgracia las tasas de rotación de directivos y maestros son mayores en las escuelas de los estudiantes más pobres, disminuyendo de manera significativa sus posibilidades de mejora académica y la equidad en el sistema.

En las escuelas existe poca claridad en relación al ámbito de autoridad y de acción de los supervisores, los directivos y los consejos técnicos. La confusión impide la previsión de los conflictos y construir espacios de negociación. Por otra parte, en y desde la escuela, se dificulta la construcción de redes de maestros, tanto por la ausencia de recursos, de tiempo y por la imposición de una lógica verticalista por parte de la estructura de poder.

La fragilidad organizacional de la escuela debe disminuir asumiendo de manera seria y responsable el principio de centralidad de la escuela en el diseño de políticas y programa, especialmente en lo que se refiere a asumir la mejora en la dimensión organizacional de la escuela. La noción de comunidad escolar no se construye siguiendo únicamente procesos simplistas de planificación estratégica. Además de que el procedimiento sea realmente participativo debe fundarse en un sentido auténtico de comunidad escolar, dentro de una institución pública que tiene el deber social de garantizar aprendizajes significativos para todos sus estudiantes. Un paso consiste en proveer de ámbitos más claros para el ejercicio de la autoridad de los directores y de los Consejos Técnicos, así como proveerles de herramientas y recursos para el ejercicio real de sus decisiones. Por otra parte, en la salida o llegada de directivos o docentes debe considerarse a la comunidad escolar, incluyendo los padres de familia. Al mismo tiempo se recomienda que los cambios de maestros no se hagan durante los ciclos escolares y se imponga una serie de medidas más estrictas para disminuir el ausentismo de maestros,

cuando no se relacione con su estado de salud, así como las condiciones de su sustitución en las clases.

3. LOS COLECTIVOS DOCENTES PRODUCTIVOS IMPACTAN POSITIVAMENTE LAS COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES

Así como la fragilidad organizacional de la escuela influye de manera negativa, su contraparte, un alto nivel de cohesión y cooperación en el equipo docente, se filtra al aula a través de apoyos a las competencias en el desempeño de los maestros. Colectivos docentes sólidos, el estudio se les califica como de alto nivel de capital social, suelen apoyar a los maestros que solicitan asistencia técnica de compañeros, se retroalimentan de manera continua y tienen mayor sentido compartido acerca de la “misión” de la escuela.

El liderazgo académico de los colectivos se comparte y enfatiza la participación en las decisiones, creando una atmósfera positiva en las relaciones docentes. El liderazgo académico ocasionalmente es ejercido por los directivos, es más bien de carácter situacional en el sentido de que en los colectivos docentes de las escuelas con alto nivel de desempeño son lo suficientemente flexibles como para que se ejerzan diversos tipos y modalidades de liderazgos, con relación a diversos tópicos. No siempre es el director el que ejerce el liderazgo académico, frente a sus maestros, pero en las escuelas de más alto nivel de logro es característico que lo ejerzan ellos o permitan, con naturalidad, que lo asuman algunas de las maestras o maestros.

El impacto más concreto de una escuela con alto capital social se traduce en términos operativos en procesos de planeación didáctica participativa, con altos niveles de involucramiento de los docentes y directivos, así como en procesos de retroalimentación o autoevaluación cooperativa. Es frecuente encontrar que la comunidad docente para desarrollar estas actividades trata de no disminuir el tiempo dedicado a las clases, por lo que de manera voluntaria se reúne añadiendo tiempo extra.

Los resultados de la evaluación cualitativa del PEC claramente señalan que existen escuelas públicas que muestran buenos niveles de

aprovechamiento de sus estudiantes y que son capaces de sostener procesos de mejora académica continua. Sin embargo, los análisis detenidos muestran que los procesos dependen más de la voluntad de los actores escolares que de los apoyos o de los estímulos externos. Si se desea aprender lecciones desde algunas de las mejores escuelas públicas deben considerarse factores institucionales de apoyo real y significativo a las comunidades escolares que efectivamente mejoran, no dejarlo sólo a la voluntad de directivos y maestros, o a que de casualidad se dé una “química” adecuada entre ellos haciendo académicamente productiva a la escuela. Políticas dirigidas a identificar y reconocer a las mejores escuelas no sólo considerando los niveles de aprovechamiento de sus estudiantes, sino algún tipo de valor agregado (como el indicador de eficacia social considerado en el estudio), fomentar de manera comunitaria y pública la autoevaluación, evaluación de pares pueden ser importantes. Deben considerarse con cuidado, sin embargo, otros usos de las evaluaciones, como pueden ser procesos de certificación de escuelas, así como políticas de estímulos centradas en evaluaciones, fundamentalmente cuando esas evaluaciones no son consideradas “justas” o académicamente relevantes por los docentes mismos.

4. LOS ATRIBUTOS DE LOS DOCENTES SON MENOS IMPORTANTES, PARA LOS ESFUERZOS DE MEJORA, QUE SUS DESEMPEÑOS

Atributos usualmente valorados en las políticas de incentivos para los docentes, como la edad, la antigüedad en el servicio, el nivel de formación y actualización (o el número de cursos), nivel en carrera magisterial, lugar de residencia no parecen ser aspectos asociados a la calidad de la enseñanza. En nuestros análisis cuantitativos y cualitativos afanosamente buscamos si lo que usualmente el sistema premia en los maestros se asociaba a indicadores de la calidad de la enseñanza, nivel de logro académico o mejora académica continua. En particular nos llamó la atención del nulo efecto de Carrera Magisterial, uno de los programas de incentivos docentes con más recursos en el sistema.

No se debe simplificar el actual debate en la literatura especializada sobre los pros y contras de las políticas y de los programas de incentivos, ya que sin duda es una de las decisiones críticas en cualquier sistema educativo. Sin embargo, en México debemos partir de la necesidad de iniciar el debate, observar que la noción de incentivo está prácticamente desaparecido en el actual funcionamiento de Carrera Magisterial y que necesitamos un nuevo esquema, que incorpore de manera más eficiente la valoración del desempeño de toda la comunidad escolar, más apegado a la lógica de mejora de la escuela (no sólo a desempeños individuales) y claramente más relacionado con los niveles de aprovechamiento real de los alumnos.

5. DE LOS ATRIBUTOS DE LOS DOCENTES, EL DEL GÉNERO PARECE SER EL ÚNICO RELEVANTE. QUEDA Poca DUDA DE QUE EXISTE UNA DIMENSIÓN FEMENINA EN LA CALIDAD EDUCATIVA DE LA PRIMARIA

Resultó característico que las escuelas de alto desempeño y con climas de aprendizaje positivos tienen más maestras que maestros. Analizando los resultados de los desempeños de los y las estudiantes, así como sus percepciones, nos queda poca duda que existe una dimensión de género en la configuración de prácticas pedagógicas, de manera que es más probable que no sólo se aprende más con las maestras sino mejor: en atmósferas más cálidas, emocionalmente más equilibradas, considerando más las necesidades de aprendizaje que las metas del programa y otorgando prioridad a los más rezagados. Además, las maestras tienden a autoevaluarse de manera más crítica que los maestros, al tiempo de mostrar mayor disposición para aprender de la experiencia del video.

Es obvio que estas características de los desempeños docentes no son exclusivas de las maestras, y algunos maestros también tienen esas capacidades, pero es más probable encontrarlas en aquéllas. La dimensión femenina de la calidad de la enseñanza en primaria necesita ser con más profundidad estudiada especialmente por equipos especializados en temas de educación y género, pero luce una línea importante a consi-

derar, sobre todo en estudios relacionados con procesos de capacitación y actualización docente.

**6. LA RECUPERACIÓN DE LO QUE FUNCIONA EN EL AULA
Y EN LA ESCUELA ENTRA FÁCILMENTE EN CONTRADICCIÓN
CON LOS INTERESES, LAS INERCIAS, LAS RETÓRICAS
Y LAS IDEOLOGÍAS QUE DOMINAN EN EL SISTEMA**

El registro de la práctica pedagógica en videos es otro medio, junto con la etnografía y estudios de investigación-acción de maestros, para acercar la realidad del aula a políticos de la educación, formadores y actualizadores de docentes, entre otros actores. Sin embargo, sus limitaciones suelen ser magnificadas y sus potencialidades minimizadas, dada la relativa novedad y el hecho de que las evidencias presentadas son básicamente de naturaleza cualitativa. La mayor parte de los funcionarios cuentan con pocas bases académicas para entender los resultados de la investigación educativa, de manera que la persuasión en ellos resulta de lo que consideran como conocimiento científico cierto, que usualmente se traduce en análisis de datos estadísticos, con muestras “significativas”, incluso a nivel estatal. En la evaluación cualitativa del PEC se realizó un importante esfuerzo por aplicar una metodología múltiple, que considerara procesos de triangulación instrumental y analítica tanto de dimensiones cuantitativas como cualitativas. Sin embargo, es claro que frente a funcionarios debemos trabajar mucho más en la construcción de los argumentos basados en los datos cualitativos. De manera interesante, lo contrario sucede cuando discutimos los resultados frente a maestros, para los cuales son más significativos los resultados cualitativos, ya que se refieren a sentido y significado de procesos y acciones cotidianas de los actores.

Por otra parte, el “paradigma” instalado de diseño y ejecución de política educativa es que ésta se implementa. Es decir que para que una decisión sea considerada como parte de los procesos de formulación de políticos, se requiere alguien que desde las alturas del sistema educativo la diseñe y decida sobre ella, ordenando a los niveles medios y bajos su

ejecución. La soberbia del poder político, y en ocasiones la del poder cultural que domina en las instancias académicas, impide reconocer tanto los ámbitos de autonomía como de resistencia que se encuentran distribuidos en todo el sistema educativo, pero de manera muy específica en las escuelas mismas. Con la misma lógica se inhibe la posibilidad de reconocer procesos de políticas en donde se trate de recuperar lo que sucede en las escuelas, específicamente las lecciones desde las escuelas que por algún criterio parecen ser las mejores. Los procesos de recuperación parten de la validez de los saberes y haceres de los maestros, muy especialmente de los de las escuelas públicas, y tratan de generar discusiones inteligentes entre maestros, directivos, padres de familia y otros actores sociales, acerca de lo que funciona bien y porqué, al nivel concreto y cotidiano de la vida de las escuelas, con el fin de propiciar procesos de aprendizaje entre practicantes comprometidos con el valor social de la escuela pública. En este modelo, los tradicionales aspectos de formulación y gestión de las políticas se tienen que reconstruir conceptualmente, para atender más a procesos de recuperación y condiciones de aprendizaje en el sistema escolar. Estos elementos están, por demás, descuidados en México.

**7. LOS ENFOQUES CURRICULARES Y PEDAGÓGICOS,
ASÍ COMO LOS RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA, DEPENDEN
EN CUANTO A SU RELEVANCIA Y USO EFICIENTE DE LAS
COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES**

En la política educativa del país se han sobre-enfatizado cuatro instrumentos: los recursos (muy especialmente los incentivos y procesos condicionados de financiamiento, como ha sido el caso del PEC), la normatividad (especialmente vía “acuerdos”, programas educativos y de manera menos frecuente con reglamentos) y la prescripción de “enfoques” pedagógicos basados en consideraciones más bien teóricas que fundamentados en resultados empíricos. Los enfoques se fomentan en cursos de actualización, en procesos de evaluación del desempeño y en las recomendaciones en libros de texto o programas curriculares.

Sin embargo, en el análisis de los desempeños reales de los docentes existe nula o poca evidencia de que estos instrumentos hayan tenido la capacidad de incidir en la forma como se enseña de manera cotidiana en las aulas. En el único ámbito en donde, de manera particular, el “enfoque” aparece es en el nivel declarativo, en lo que los maestros y directivos creen como adecuado expresar, especialmente en cuestionarios, y mucho menos en entrevistas a profundidad.

Si bien la escasa concreción de las políticas en la vida cotidiana de aulas y escuelas puede aducir a problemas de gobernabilidad en el sistema o defectos en los procesos de diseño o implementación, dos elementos parecen claros: por una parte, algunos de los desempeños asociados con altos niveles de aprovechamiento escolar contradicen principios del enfoque (aunque otros aspectos aparecen asociados). Es decir, el enfoque no funciona bien para todos los maestros en todas las circunstancias. Por otro lado, en aquellos casos en donde los maestros actúan conforme las indicaciones del “enfoque” no ha bastado la actualización sino que se desarrolla un proceso de apoyo en el que se equilibra la cooperación de los compañeros (y ocasionalmente de los directores) y el acompañamiento técnico externo en la escuela misma.

8. LA LÓGICA DE LA MEJORA ACADÉMICA DESDE LA ESCUELA ES DE CARÁCTER INCREMENTALISTA

Desde el punto de vista de una inmensa mayoría de los maestros y directivos no es posible ejecutar buenos desempeños docentes o contar con escuelas de calidad si no existen condiciones que hagan posible procesos de enseñanza y aprendizaje significativos. Las condiciones suelen ser de dos tipos: condiciones que permitan a los alumnos aprender y condiciones de la escuela. Las condiciones relativas a los alumnos pasan por su estado de desarrollo, de salud, de interés por la escuela y el apoyo que reciben de sus familias. Las condiciones relativas a las escuelas pasan por el estado de la infraestructura, del equipamiento, de la presencia de materiales, de la oferta de apoyos para mejorar sus competencias y del estímulo que recibe de los compañeros y directores.

El carácter incrementalista de la mejora académica indica que se aseguran, primero, las condiciones mínimas de infraestructura de la escuela, tanto para que sea académicamente apropiada como segura. Los servicios de agua potable, electricidad, baños, clima y protección son de altísima prioridad para todos y los directores asumen como de su responsabilidad garantizarlos. Una vez que se satisface, aunque sea a nivel mínimo, como una segunda etapa se trata de configurar un ambiente más académico contando con equipo instruccional, material y ocasionalmente la construcción de anexos como bibliotecas, salas de cómputo, cocinas, entre otros. En una tercera etapa se orienta la preocupación a conformar equipos académicos sólidos y solidarios, se acude masivamente a procesos de actualización, se solicitan apoyos académicos puntuales, se desarrollan procesos de autoevaluación y se apoya de manera muy especial a los alumnos con rezago o dificultades para aprender. Al mismo tiempo se ofrecen oportunidades de mayor y más significativa participación a padres de familia y otros actores de la comunidad. En una cuarta etapa se inician o profundizan procesos de rendición de cuentas, de trabajo colaborativo con otras escuelas, así como de procesos de gestión del prestigio de la escuela, como ser más selectivos en la implementación de programas educativos, articularlos en el proyecto escolar, seleccionar alumnos y, en ocasiones, obstaculizar movimientos de maestros hacia la escuela. Al llegar a esta etapa la práctica docente está enriquecida con una gestión participativa de la comunidad escolar y un involucramiento de madres y padres muy entusiasta.

La naturaleza incrementalista del proceso de mejora académica continua no se detiene en la cuarta etapa ni es rigurosamente lineal, pero es característica de buena parte de las escuelas estudiadas. Las consecuencias de este patrón recurrente indican que los procesos de transformación académica de las escuelas es cuestión de mucha perseverancia, consistencia, liderazgo, paciencia e, incluso, suerte. Es muy difícil mejorar una escuela pública y, por el contrario, es demasiado fácil que se sufran tropiezos y fracasos. Hasta ahora no hemos podido configurar políticas que faciliten la mejora de las escuelas, a veces hemos sabido mejor cómo obstaculizar y provocar problemas, mas cuando se toman decisiones fuera de las posibilidades de participación directa de los

maestros y comunidades educativas, sin considerar sus condiciones y lo que para ellos es prioritario. Un principio parece claro, la calidad del sistema educativo no se da de manera independiente de la mejora de la inmensa mayoría de las escuelas. Aprender de su lógica es un fundamento para desarrollar tanto una política viable como ambiciosa. Viable en cuanto a partir de la forma como directivos, maestros y padres de familia ya están mejorando algunas de las mejores escuelas públicas del país. Ambiciosa en cuanto a que se necesitarían múltiples recursos para atender los diversos estadios de mejora en que se encuentran las escuelas, pero, más que nada, porque se trataría de ubicar realmente a las escuelas en el centro del sistema educativo, no en el sótano.

9. LAS “MEJORES PRÁCTICAS” SE BASAN EN PRINCIPIOS SENCILLOS, SIN EMBARGO NO SE DEBEN INFERIR PRESCRIPCIONES DE NINGÚN TIPO. SON VÁLIDAS ÚNICAMENTE COMO MOTIVADORES DE CONVERSACIONES INTELIGENTES

En la evaluación cualitativa del PEC enfocamos parte del procedimiento del análisis de los resultados a la identificación de buenas prácticas, tanto con relación a la participación social, la gestión escolar y la práctica pedagógica. Sin embargo, existe en nosotros el temor de que el ejercicio se malinterprete y se inicien procesos de imposición de esas prácticas a escuelas o actores. Consideramos que los métodos para evaluar adecuadamente el desempeño docente están apenas en sus inicios, incluidos de manera muy clara los nuestros. No se ha equilibrado entre la prescripción de modelos teóricos y la recuperación de lo que empíricamente funciona. En definitiva hace falta más investigación de recuperación y más profundas conversaciones entre investigadores, maestros y expertos en procesos de actualización. Las buenas prácticas identificadas en los estudios de la evaluación cualitativa no tienen el propósito de imponer procedimientos de clase, ni menos servir de elementos para procesos de calificación o certificación de docentes. Metodológicamente nada lo justificaría. Sólo pretenden ser temas que sean considerados en conversaciones inteligentes con maestros.

**10. MEJORAR EL DISEÑO Y GESTIÓN DE POLÍTICAS
Y PROGRAMAS, CON BASE EN PROCESOS DE RECUPERACIÓN
DESDE LAS ESCUELAS Y LAS AULAS**

En México necesitamos más y mejores estudios sobre la práctica pedagógica, especialmente de aquellos que den cuenta de las condiciones de su transformación. El registro de la práctica pedagógica en videos, incluso en la evaluación del PEC, ha evolucionado en las diversas fases del estudio, y esperamos que las lecciones que hemos derivado nos permitan entender mejor a los maestros, antes que descalificarlos o clasificarlos.

Al mismo tiempo necesitamos políticas y programas educativos con fundamentos empíricos, en el contexto de la escuela pública mexicana. También impulsar un sistema de decisión y acción pública que se derive de aprendizajes desarrollados en procesos de recuperaciones de lo que funciona bien en nuestras aulas y escuelas. No hay duda, esta lección es la más difícil de ser considerada.

BUENAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN ESCOLAR EN ESCUELAS POLARIZADAS POR NIVEL DE LOGRO ACADÉMICO

RAMÓN LEONARDO HERNÁNDEZ COLLAZO

ARMANDO LOERA VARELA

BUENAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN ESCOLAR EN ESCUELAS POLARIZADAS POR NIVEL DE LOGRO ACADÉMICO

En este apartado se abordan los resultados encontrados del contraste entre las escuelas de la muestra por nivel de logro durante las cuatro últimas fases de la evaluación del programa en cuanto a la gestión escolar. La comparación entre los grupos de escuelas permite reconocer factores que se comparten y factores diferenciales entre los grupos, el estudio privilegia los componentes que hacen la diferencia entre las escuelas, es decir, aquellos que se focalizan en escuelas de alto nivel de logro y componentes con mayor presencia en casos de bajo nivel de rendimiento, así como los que son comunes. Al final de la sección se desarrolla una reflexión sobre las condiciones de la práctica en contextos desfavorables en las escuelas de bajo nivel de logro académico.

FACTORES COMUNES A LAS ESCUELAS

DE ALTO NIVEL DE LOGRO

En la sección se presentan los componentes que distinguen a las escuelas que obtienen altos niveles de logro y que las hacen diferentes a las de bajo nivel de rendimiento. En primer término se ubica a los componentes con mayor poder conceptual (alta recurrencia) dentro del grupo y al final se proponen las categorías que, formando parte del grupo, presentan menos nivel de recurrencia en las escuelas. Siempre debe considerarse que los factores no son exclusivos del grupo de escuelas de alto nivel de logro, ya que algunos de ellos pueden ser característicos de escuelas del grupo de bajo nivel de logro, de manera aislada. Cuando forman patrones recurrentes del grupo es cuando conforman de manera legítima la lista de factores comunes de escuelas de alto nivel de logro. Algunos de los factores se refieren a condiciones institucionales de las escuelas, mientras que otros son los factores que en sentido estricto podemos llamar “buenas prácticas”, en cuanto a que involucra la acción intencionada de un individuo o colectivo. Primero se listarán los factores y de ellos se identificarán las condiciones institucionales y prácticas.

LA DISPOSICIÓN Y EL COMPROMISO DEL PERSONAL

DE LA ESCUELA

La disposición, el interés y el compromiso responsable del personal de la escuela para con las diversas actividades que se desarrollan en la institución aparece como uno de los factores característicos del buen desempeño de la escuela. Se expresa como un factor reconocido de manera frecuente por directivos, padres de familia y los propios docentes. Es recurrente en todas las escuelas de alto nivel y en todas las fases del estudio. En el comportamiento longitudinal de las escuelas se observa cómo esta categoría presenta alta intensidad de presencia entre las escuelas, destacando su aparición en fase 5 de seguimiento, identificando además pocos casos donde no aparece la variable.

Casos	Ib	F2	F3	F5
2403	+++	++	++	++++
2806	+	+	+	
3010	++	+++	+	++
2301	++		+	++++
1008		++	++	
2703	+++	++	++	++++
2516	++	++		+
1309	++	++		+
1423	+	+	++	
3012	+	++	+	++++
1207		--		+++
1004	-		+	+
1213	+	+	++	..+

La disposición de los profesores y directivos se orienta tanto a las actividades generales de la escuela, como a las que se relacionan con cuestiones del proyecto o en la participación de eventos para la comunidad. Un dato importante se observa en la fase 5 de seguimiento, en donde se aprecian casos en los cuales el interés y el compromiso se contagia a los padres de familia, quienes se suman con esta actitud a trabajar por la escuela.

<p><i>El entusiasmo que le pongo a todas las actividades con proyección a la comunidad y la disposición al trabajo al apoyar a mis compañeros, el trabajo con mi grupo.</i></p>	<p>Frases de docentes TRC F5 C 2403</p>
<p>Soy muy preocupada me gusta que las cosas salgan muy bien porque pienso que debemos dar a todo ser humano lo mejor, <i>me siento muy comprometida con los niños, mis compañeros de equipo porque de ellos he aprendido a trabajar en armonía, alegría y compañerismo y sobre todo con el compromiso de ser mejor en la enseñanza de mis alumnos.</i></p>	

Un elemento a considerar en este proceso de identificación de los factores diferenciales de los grupos en contraste es el hecho de que varios de los componentes encontrados, se presentan en las escuelas desde antes de

su participación en el programa, situación que permite entender cómo existen condiciones básicas de las escuelas que favorecen –o *inhiben*– la instalación del programa y por consecuencia el impacto y la evolución o desarrollo de las instituciones. En este sentido, en la siguiente viñeta se puede apreciar el comentario de uno de los directores, en el cual se señala el nivel de disposición del personal e incluso del supervisor de la zona para el trabajo, argumentando cómo se presenta esta característica en la escuela desde antes de su participación en el programa.

Desde antes que estuviéramos en lo que es la gestión desde mucho más atrás, he tenido la fortuna, yo le he dicho a mis compañeros que aquí es fácil ser director, es fácil porque la verdad no me encuentro con paredes, con barreras que tener que derribar, sino me encuentro con vías libres, entonces este había ya buena disposición realmente, no, ahora viene de gestión escolar eso nos sirvió mucho más, y viene lo del PEC, bueno, nos ha servido muchísimo, entonces pero ya había una disposición de los maestros, incluso del inspector.

2da. Entrevista al director F2 C 3010

La disposición y el interés de la comunidad escolar se advierte entonces como uno de los factores críticos para que una escuela pública mexicana presente condiciones básicas para emprender acciones de mejora y de desarrollo institucional.

Preguntas para la reflexión:

¿Cómo evaluaría el nivel de participación de su personal docente en las diferentes acciones que se les han presentado en el último ciclo escolar?

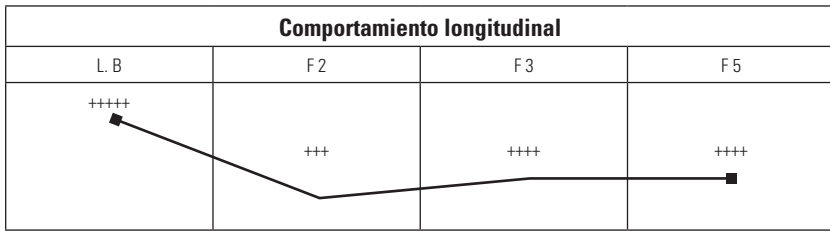
¿Cuál es el estado actual que guarda el colectivo docente y directivo de su escuela para involucrarse en acciones de innovación o de mejoramiento de las condiciones escolares?

AMBIENTE DE TRABAJO CON BUENAS RELACIONES

En el grupo de escuelas de alto desempeño se observa un ambiente de trabajo caracterizado por las buenas relaciones entre el personal, donde la estrecha comunicación, la armonía y la cooperación se advierten

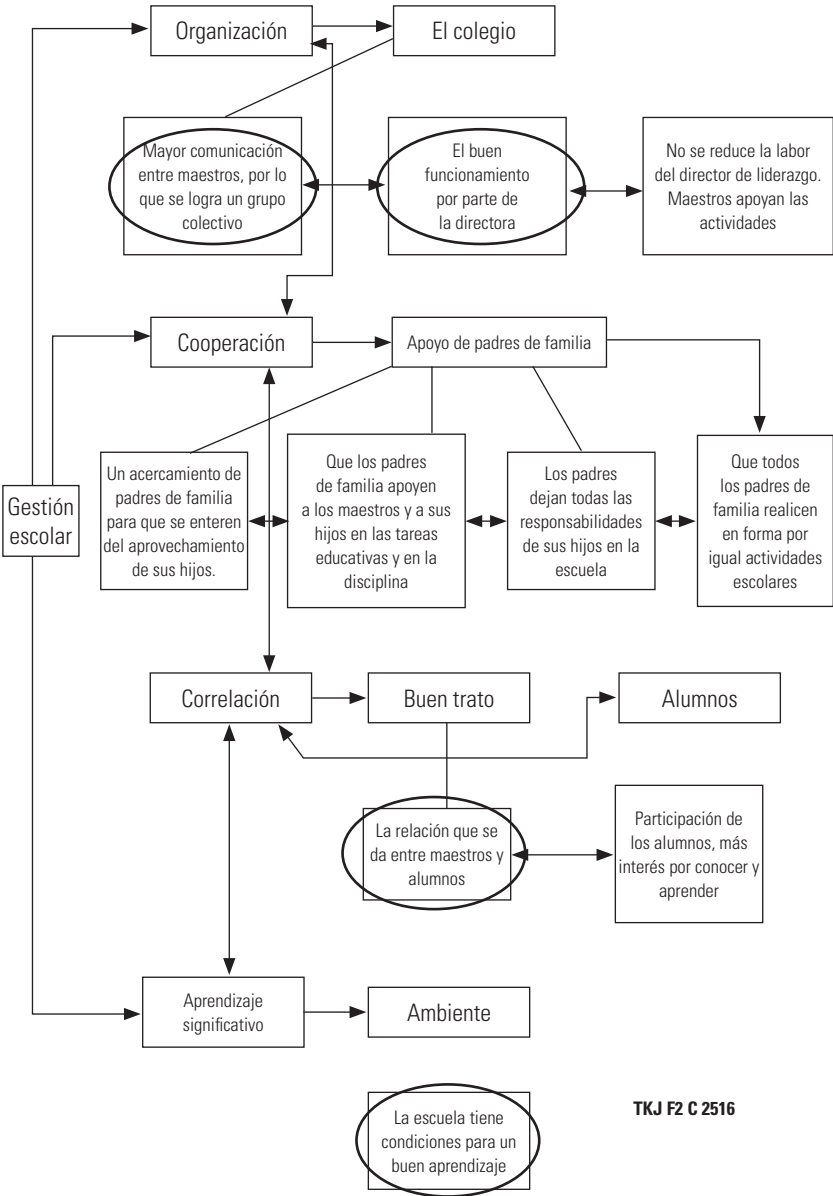
como factor característico. El ambiente en este grupo de escuelas favorece el trabajo colegiado, el intercambio de opiniones y de experiencias de los profesores y del director e incluso la integración de las familias de los estudiantes en las actividades que se promueven en la escuela.

El buen ambiente como factor característico se identifica en todos los casos y en la mayoría de ellos con fuerte intensidad en las diferentes fases, sólo en dos casos se ubican momentos de ausencia. Al revisar el comportamiento longitudinal del grupo se observa cómo la categoría presenta mayor intensidad en línea de base, se reduce en fase 2 y aumenta y se mantiene en fase 3 y 5 de seguimiento.



A partir del segundo año de participación de las escuelas en el programa y con mayor énfasis en fase 2 y 3 de seguimiento se observa en algunas de las escuelas un nivel más allá de un clima de trabajo óptimo y favorable para el desenvolvimiento de las escuelas, el grado de comunicación y conocimiento de las personas llega a un nivel donde se alcanzan y manifiestan actitudes de confianza entre los miembros de la comunidad escolar. La confianza, que es condición promotora de la cooperación e integración entre los miembros de la comunidad escolar, se convierte en un alto nivel de capital social organizacional, que potencia el desarrollo de las actividades de la escuela.

El siguiente mapa conceptual del caso 2516 es un ejemplo de como el ambiente de confianza que se demuestra entre el colectivo docente es el factor que nos permite entender el alto nivel de comunicación y de relación de docentes y de estudiantes, lo cual promueve la buena organización y las mejores condiciones para el aprendizaje.



TKJ F2 C 2516

En este mismo caso pero desde la perspectiva del director se puede apreciar la percepción del ambiente que se vive en la escuela, y que, según él declara, en gran medida obedece a la iniciativa del director.

...libertad del director hacia con ellos. Nosotros aquí trabajamos, siempre hemos tratado de trabajar en armonía, de ayudarnos, de apoyarnos, cuando un maestro tiene dudas en cualquier aspecto, en los que sea siempre acude conmigo por la confianza que me tiene. Para mí, todos son iguales y quiero que me vean como siempre se los he dicho, como una de ellas, yo sólo estoy aquí para apoyar, para ayudar, para hacer las vueltas a donde a mí me marquen.

Entrevista al director F2 C 2516



Este clima laboral permite a las escuelas desempeñar el trabajo en mejores condiciones, encontrando en varios de los casos satisfacción y orgullo por las tareas realizadas y por su escuela, además de que este factor favorece la aparición de otras situaciones como el reconocimiento de la comunidad, la permanencia de los profesores y al alcanzar niveles de confianza se generan contextos idóneos para la mejora continua.

Preguntas para la reflexión

¿Cómo describiría el nivel de relación que existe entre los profesores de su escuela?

Si el ambiente de trabajo que priva en su escuela influye en el desempeño de las actividades cotidianas, ¿en qué forma podría aprovecharlo para promover acciones de mejora institucional?

RECONOCIMIENTO SOCIAL DE LA ESCUELA

Este grupo de escuelas presenta un alto grado de reconocimiento y prestigio social en la comunidad a la que sirven y/o pertenecen. Reconocimiento derivado de la calidad del servicio que ofrecen en diferentes ámbitos como las condiciones de infraestructura y equipamiento con que cuentan (principalmente con los recursos obtenidos con el PEC), por la asistencia y disposición de los profesores, por el nivel de enseñanza y aprendizaje que perciben los padres y por la seguridad y el nivel de disciplina que ofrece la escuela, entre otros aspectos. Los padres de familia, la comunidad, las autoridades y hasta los medios de comunicación reconocen el trabajo y los resultados de las escuelas de este grupo de estudio.

Al revisar el comportamiento longitudinal de los casos se encuentra que la mayoría de los casos presentan este factor de reconocimiento social, sólo en uno de los casos no fue posible identificar este componente. Por otro lado, es recurrente su aparición en la fase 5 de seguimiento y en algunos casos se observa un proceso que va de la ausencia del factor o incluso de una imagen negativa de la escuela a un reconocimiento fuerte en la última fase del estudio.

Casos	LB	F2	F3	F5
2403	++	++	++	+++
2806				
3010	+++	+	+	++
2301	++			+++
1008	+++		+	+++
2703	++	++		+++
2516			+	+
1309	++	++	+	+++
1423				++
3012		+	+	+++
1207				-.++++
1004		-		+++
1213				-.+++

El grado de reconocimiento que han alcanzado estas escuelas ha tenido algunas repercusiones en la vida de las mismas, tal es el caso de obtener

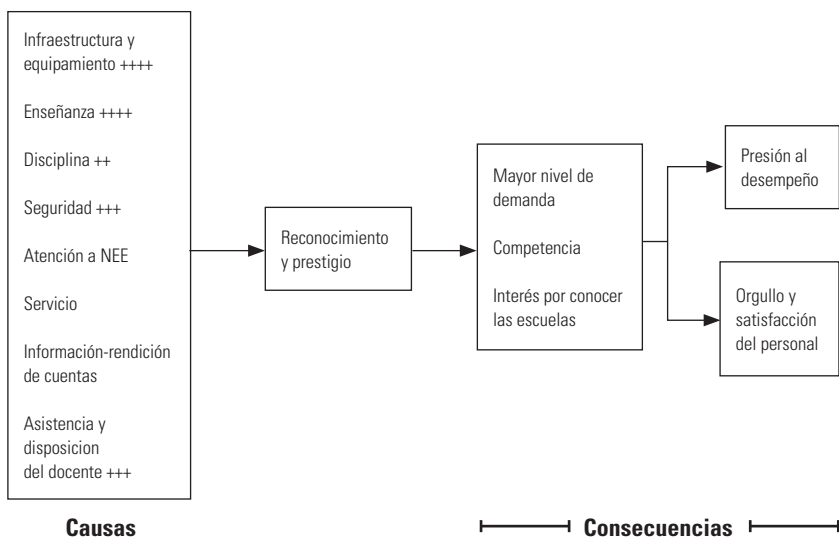
mayores niveles de demanda de estudiantes que desean inscribirse en las escuelas, pero también ha generado competencia entre las escuelas de la zona que buscan mejores niveles de prestigio entre la comunidad; por otra parte, el reconocimiento obtenido ha motivado el interés de la sociedad (otras escuelas, investigadores y medios de comunicación) por conocer qué sucede en este tipo de instituciones que presentan buenos resultados. En otro sentido, también el reconocimiento ha producido por un lado el orgullo y satisfacción en la comunidad escolar, y así mismo se ha promovido cierta presión en el personal por mantener el nivel de logro y prestigio alcanzado.

Del caso 1309 se muestra el comentario de un director sobre las causas que ha generado el reconocimiento de la escuela, y así mismo de las consecuencias obtenidas en su escuela y con la comunidad.

*A la gente le ha llamado mucho la atención, o sea que nuestra escuela, inclusive nuestros cursos escolares hemos entregado sientos y que buenos resultados, la atención hacia los alumnos es mejor, lo cual nos ha puesto en un lugar más arriba del que nos encontrábamos en cuanto a preferencia por parte de la comunidad por ser cabecera municipal, se cuenta con otras escuelas, sin embargo yo creo que estábamos en último lugar las cuatro que estábamos aquí, y ahora estamos consideradas como una de las mejores escuelas, no solamente de aquí de Atotonilco, sino de nuestro sector, eso les ha llamado mucho la atención a los padres de familia y eso nos facilita mucho las cosas, ya que se mezcla para la solución de problemas a los padres de familia, a los maestros inclusive a los vecinos, que sepan de qué se trata nuestro trabajo aquí en la escuela y eso se está notando en la matrícula más que nada.
Se ha incrementado lo de un grupo más.*

En el siguiente esquema se pueden observar los factores que promueven el reconocimiento de las escuelas, así como las consecuencias que les ha traído este prestigio.

Prestigio por conocer las escuelas de alto nivel de logro



El reconocimiento y prestigio social obtenido por este tipo de escuelas se va ganando con el trabajo, la disposición y el compromiso del colectivo docente que los lleva a conseguir, además, buenos resultados en los niveles de aprovechamiento de los estudiantes. Una escuela que alcanza este nivel de reconocimiento, trata de mantenerlo y con ello además de sentir orgullo puede generar presión por los resultados.

Preguntas para la reflexión

Haciendo un recuento del nivel de desempeño de su escuela, ¿cómo evaluaría el grado de satisfacción de la comunidad a la que ofrece sus servicios?

¿Cuáles serían los factores o causas que han generado esta situación?

¿Qué consecuencias ha traído consigo este nivel de prestigio observado?

PLANEACIÓN INSTITUCIONAL SISTEMÁTICA Y COLECTIVA

La planeación a nivel de la escuela en este grupo de alto nivel de logro, se presenta como una actividad sistemática que favorece la buena organización de las instituciones, donde las diferentes tareas o acciones tienen un propósito específico, a la que se le da seguimiento y se opera de manera coordinada entre el personal. En este sentido la planeación en este grupo de escuelas muestra las siguientes características:

- Se desarrolla de manera colectiva en espacios de trabajo como el consejo técnico escolar.
- En varios de los casos la planeación toma como guía lo propuesto en el proyecto o en el plan anual de trabajo (PAT).
- Emplea un formato o esquema específico que permite llevar un registro y una sistematización de las acciones.
- En la mayoría de los casos se lleva a cabo por medio de comisiones de trabajo entre el personal.
- Se da seguimiento y evaluación de las actividades.

En la siguiente viñeta un director hace declaraciones asociadas a la forma en que se planean las actividades de la escuela, en este caso se privilegian las actividades y propósitos del proyecto escolar para la definición de las acciones.

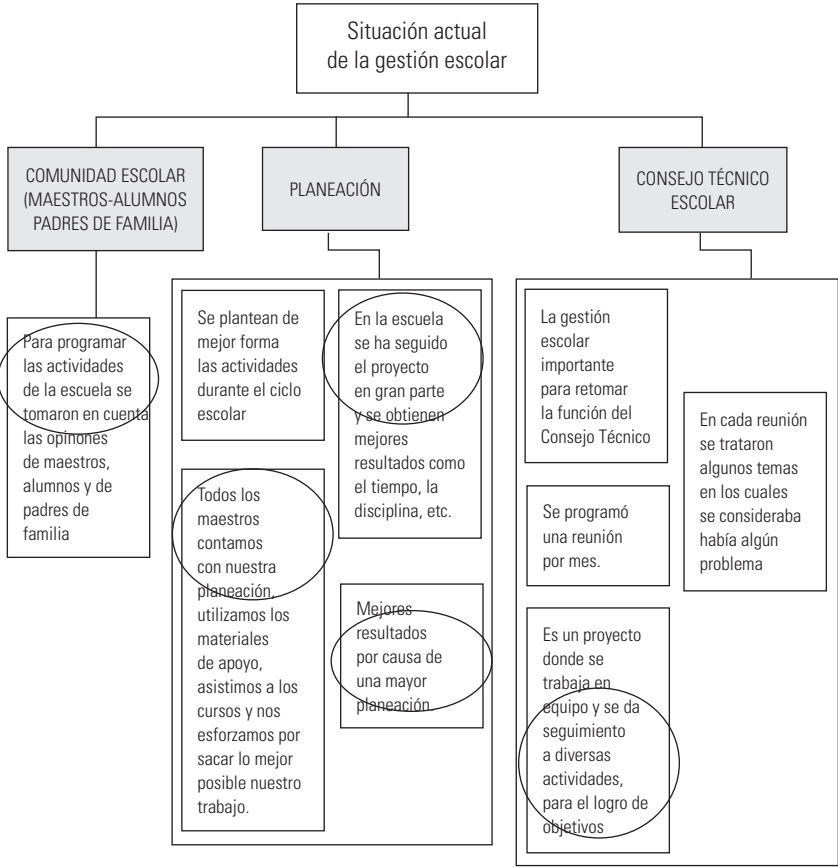
<p>Primeramente hay que realizar un plan de trabajo que siempre se nos ha pedido y lo seguimos realizando, pero ahora nos hemos apegado mucho al proyecto Escuelas de Calidad, donde vienen todas las actividades académicas que hay que realizar durante el ciclo escolar, como llevarlas a cabo, como evaluarlas y todo eso se hace en reuniones con los maestros en Consejo Técnico donde todos sugerimos, opinamos unas cosas y desaprobamos otras y de ahí sale lo que queremos lograr de nuestra institución en este ciclo escolar.</p>	<p>¿Cómo planean las actividades de la escuela? Entrevista al director. F3 C 1008</p>
---	---

En el caso 2403 dos docentes expresan varios de los componentes críticos que caracterizan al grupo de alto nivel de logro, se destaca el trabajo a partir de comisiones y el desarrollo de actividades siguiendo el proyecto escolar.

Ha sido el tiempo ya que tenemos que atender a alumnos que van atrasados después de la tarde, también actividades establecidas, el PEC ya tenemos comisiones y hacemos con entusiasmo, nada más pedimos que nos llegue el factor económico porque últimamente no ha habido este factor.

Compartir mis experiencias de mi práctica docente y sacar adelante el grupo que se me ha asignado, así como las actividades y comisiones.

En el siguiente mapa, derivado de la dinámica del TKJ, se presentan las opiniones del colectivo docente de una escuela donde la planeación representa un elemento eje de las acciones emprendidas.



Las escuelas que planifican las actividades de manera conjunta y sistemática y que además tienen claridad en los objetivos que buscan alcanzar, se convierten en instancias fuertes que generalmente operan bajo niveles reducidos de incertidumbre y que se acostumbran a conseguir lo que se proponen.

Preguntas para la reflexión

¿Cómo se planean las acciones a desarrollar en su escuela?

¿Cuál es el nivel de logro de las metas que se trazan como escuela?

¿Qué se hace en su escuela cuando no se logran alcanzar los propósitos institucionales?

El trabajo conjunto y la toma de decisiones en colectivo



La cooperación y el trabajo conjunto entre el personal y en varios de los casos con apoyo de los padres de familia es otra de las características que se identifican como patrón recurrente en este grupo de comparación. Característica no exclusiva de este grupo de análisis, pero sí factor que hace la diferencia en el desempeño global del contraste. En las escue-

las que destaca este componente se aprecia cómo para la comunidad escolar el trabajo en colectivo les permite unificar criterios y avanzar en un mismo objetivo. En este sentido al trabajar en conjunto se establecen relaciones de grupo adecuadas que favorecen la toma de decisiones compartidas por los miembros del grupo y donde, incluso, participan docentes, directivos y, en algunos casos, los padres de familia y los estudiantes.

El trabajo de equipo como estrategia donde se comparten experiencias y se resuelven problemas se presenta en todos los casos, con mayor intensidad en las últimas fases, aunque resulta ser un factor presente desde el inicio del programa. Esta forma de trabajo se traduce en este grupo de comparación en una estrategia fundamental para marcar el rumbo y alcanzar las metas que se traza la escuela, donde el proyecto escolar resulta importante como fuente para conjuntar los esfuerzos del trabajo.

En las siguientes viñetas se evidencia el intercambio y la apertura de los profesores como producto del trabajo conjunto y característico de las escuelas.

Más que nada la apertura de todos los docentes y compartimos nuestras estrategias en forma constructiva. Siempre hay participación antes y después del PEC.

Entrevista a docentes C3010 F3

Es notorio que la unidad del personal docente se mantiene con un solo objetivo, un equipo sólido de trabajo, que les ha facilitado lograr un ambiente agradable en la escuela, esta situación se refleja en la participación en todas las actividades de los docentes, en sus diálogos, en la confianza que se manifiestan entre todos sin distinción.

Diario C2403 F3

Por otra parte, la toma de decisiones en colectivo como resultado del trabajo en conjunto y de los espacios de intercambio de experiencias entre el personal, se advierte como un elemento complementario y trascendental para conseguir el compromiso de la comunidad escolar. Las decisiones del trabajo cotidiano se desarrollan considerando a los diversos actores, incluso en varios de los casos se incluye a los padres de

familia en las determinaciones de la escuela (componente que en mayor medida distingue a este grupo del de bajo nivel de logro).

Las decisiones importantes son las tomadas en el conjunto docente y con los padres de familia.

TKJ F2 C 3010

Escuchamos su opinión los padres de familia, luego también ellos nos contestan algunas preguntas que yo les hago de lo que les gusta de la escuela, lo que no les gusta, aspectos positivos, aspectos negativos y ellos lo van a ir también comentando, y una de las cosas positivas que les parece muy bien a ellos es que tomamos en cuenta, es que se les platican las cosas entonces pues yo creo que estamos llegando a un nivel muy bueno de confianza.

C 3010 F2 Diálogo reflexivo Director

De la lectura del comportamiento longitudinal de los casos resulta evidente cómo este factor se presenta en todos los casos y con mayor intensidad en las tres últimas fases del estudio.

Casos	lb	F2	F3	F5
2403	++	+++	++	++++
2806	+	++		
3010	++	++	+++	++
2301		++		+
1008		+++	++	++
2703	+		+	+
2516	+	+++	++	+
1309	+	++		++
1423	+++	+++	+++	+
3012	+		++	++
1207			++	
1004	-	-.+++	+	++++
1213	++	.-+	+	+

El trabajo colegiado y la toma de decisiones en equipo resulta ser una condición básica para que en estas escuelas se logren acuerdos y se consigan compromisos colectivos que generalmente se cumplen.

APOYO ACADÉMICO A ESTUDIANTES DE BAJO NIVEL DE LOGRO

La atención hacia los estudiantes con menores niveles de logro es un componente crítico de las escuelas y se presenta en ambos grupos de comparación, no obstante es en el bloque de las escuelas de alto nivel de logro donde se focaliza su atención y donde incluso se llega a atender a alumnos con necesidades especiales y con discapacidad. Algunas de las modalidades de atención identificadas son las siguientes:

- Atención especializada durante la clase.
- Ubicación de los estudiantes en la clase.
- Retroalimentación de los contenidos trabajados.
- Actividades o ejercicios adaptados a los estudiantes.
- Uso de material específico.
- Apoyo en estudiantes de niveles próximos de aprendizaje.
- Convocar a padres de familia para apoyar a los estudiantes.

La estrategia de atención que destaca en este grupo de comparación es la de ofrecer tiempo extra para apoyar a este tipo de estudiantes. El tiempo que se destina para la atención se desarrolla en periodos extraclasses, como por ejemplo durante el recreo, en los espacios de clases especiales, en el turno contrario e, inclusive, hay casos donde se acude antes de la hora de entrada para ofrecer el apoyo a este tipo de estudiantes.

Enseguida se muestran ejemplos de declaraciones de docentes y padres de familia involucrados en algunos de los casos donde se expresa el tiempo destinado al apoyo de este tipo de estudiantes.

Se ha trabajado horas extras en apoyo a los niños con ciertas dificultades.
TKJ C 2703 LB

A veces se queda un rato más después de la hora de salida.
G. Enfoque con Padres C 2703 F2

Claro, pues siempre dan más de sí, porque la mayoría de los maestros vienen otro rato en la tarde a trabajar con los niños.
G. Enfoque con Padres C 2403 F5

En el caso de abajo se muestran evidencias recurrentes del tiempo de apoyo extra clase que se ofrece en la escuela y diferentes acciones que permiten reconocer la orientación académica de los profesores.

<p>Para el trabajo con primer año he tomado cursos en el centro de maestros como "Juego como estrategia de aprendizaje". Dedicar mayor tiempo a los niños con dificultades de aprendizaje. Participé en el taller de enciclopedia como parte de mi actualización.</p>	<p>Aportaciones de profesores a la escuela TRC F5 C 2703</p>
<p>Me propuse no tener muchos niños reprobados en primer año y casi lo logré porque únicamente reprobaron dos, todos leyeron antes de lo previsto, además de 9 años volví a primer año y venía por las tardes a ayudar a los mas atrasados, ahora que nuevamente tengo primer año hago lo mismo.</p>	
<p>Apliqué un nuevo método de lecto escritura, el de los sonidos, aportación de tiempo extra por las tardes para apoyar a los niños, alcanzando un mejor aprovechamiento del 80%. Tomé un curso de actualización "El trabajo en equipo" para ponerlo en práctica en la educación.</p>	
<p>Me fijé la meta de dar un poco más de tiempo, entrando una hora antes en apoyo a los niños en la lectura y escritura, saliendo hasta las 2 de la tarde.</p>	
<p>Aportar tiempo extra a la enseñanza para recuperar los alumnos con atraso escolar, lograr la lecto escritura en un alumno de 3er grado que no sabía leer, ganar el 3er lugar en el concurso de trípticos a nivel municipal.</p>	
<p>Participar activamente en la redacción de textos, retroalimentando a mis alumnos con problemas de aprendizaje. Participar en el taller de enciclopedia, impartir clases fuera del horario establecido, visitamos la zona arqueológica de Pomoná, Involucrarme en la elaboración del PTE.</p>	

El tiempo extra a la atención de los estudiantes con menores niveles de rendimiento se presenta independientemente de los apoyos o incentivos colaterales que existen para los profesores del medio rural. Sólo en uno de los casos se identifica el apoyo del programa de PAREIB (caso 2806). Dentro de este factor de apoyo a estudiantes de bajo nivel de logro, se reconocen algunas escuelas que además de brindar atención a este tipo de alumnos destinan tiempo específico para apoyar a estudiantes con necesidades educativas especiales. Una de las escuelas destaca por el hecho de poner especial énfasis en la atención de estudiantes con discapacidad, aun cuando cuenta con el servicio de atención de educación especial "USAER".

Aquí de la escuela se trabaja con niños hipoacúsicos, que son niños que a lo mejor tienen algún aparato, se trabaja con niños que tienen alguna deficiencia leve, o niños que tienen serios problemas de aprendizaje. Contamos con los servicios de USAER, entonces eso implica que muchos papás nos traigan a más niños con problemas de aprendizaje. Nos han catalogado que somos la escuela de los locos, de los que arreglan la cabeza

G. Enfoque con docentes L.B. C1309

La atención focalizada hacia sujetos con necesidades especiales ha propiciado que esta escuela haya obtenido reconocimiento en las comunidades aledañas a la institución, ya que además de brindar este tipo de apoyo es una de las escuelas con mayor nivel de logro de la región, lo que ha provocado también un mayor nivel de demanda de inscripción de la población.

El apoyo a estudiantes de bajo nivel de logro se consolida como estrategia, el ser una escuela de alto nivel de logro no significa que se sacrifique la atención equitativa de la población, al contrario se asume como una estrategia fundamental para conseguir buenos resultados en todos los alumnos.

Preguntas para la reflexión

¿Cómo se atienden a los estudiantes que presentan bajos niveles de aprovechamiento en su escuela?

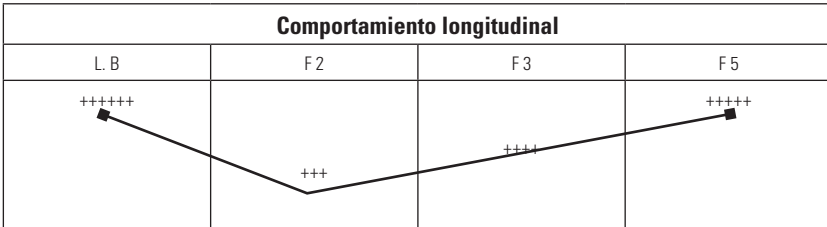
¿Cuál de las estrategias mostradas en esta parte de la lectura considera viable para aplicar en su escuela? ¿Por qué?

Mayor nivel de demanda

La demanda de la escuela en cuanto a solicitudes de inscripciones es un factor que distingue a las escuelas de alto nivel de logro, y que se ubica en sentido inversamente proporcional con el alto nivel de deserción o poca población de estudiantes del grupo de bajo nivel de logro. El incremento de la inscripción y de la demanda de estudiantes en estas escuelas se advierte como un componente que se produce por las diferentes condiciones y factores críticos que caracterizan a este grupo de contraste. De este modo los resultados en aprovechamiento, el ambiente y disposición del personal y, en general, el reconocimiento o prestigio

ganado por estas escuelas son elementos que sustentan y justifican el incremento de la demanda de atención en estas instituciones.

En el comportamiento longitudinal del factor mayor nivel de demanda de inscripción o matrícula del grupo de contraste es más recurrente en la línea de base, decae en fase 2 y vuelve a crecer hasta alcanzar el mismo grado de presencia que línea de base en fase 5.



Dentro del grupo de escuelas se identifican casos que aún antes de la participación en el programa ya se caracterizaban por ser instituciones con buen nivel de demanda de población y que mantienen su inscripción; se ubican también aquellas que con una población suficiente vienen a incrementar su nivel de demanda y otras más que de una situación de baja población escolar e incluso con problemas de matrícula han logrado incrementar su inscripción, derivado de varias situaciones, dentro de las cuales se encuentra directa o indirectamente su participación en el programa.

En la siguiente viñeta el director de una de las escuelas de la muestra en estudio argumenta la razón por la cual considera ha incrementado la población escolar en su institución.

Y después de la publicidad de la escuela en los medios de comunicación también han sentido más la responsabilidad de sacar adelante la escuela, ahora tenemos más demanda de inscripción y tuvimos que dejar a varios niños fuera, cosa que nunca había sucedido. Después de la publicidad de la escuela de los avances que se han obtenido a nivel nacional hemos sentido más la responsabilidad de apoyar las acciones de la escuela, incluso hemos recibido llamadas de ex alumnos que están en diferentes partes del país y en el otro lado han manifestado que han visto los noticieros y se sienten orgullosos de haber estudiado aquí.

Entrevista al director F2 C 2403

Un dato relevante y complementario se relaciona con el hecho de que la mayoría de las escuelas de este conjunto de comparación tienen menos de 10 grupos de clase, y en algunas de ellas se presenta la situación de contar con grupos numerosos o “saturados”, según los directores. En el siguiente ejemplo se evidencian los argumentos de uno de los directores ante el fenómeno de contar con grupos con buen número de estudiantes.

Un detalle que pude observar es que los grupos son muy numerosos, algunos hasta con 43 alumnos. Al preguntarle al director acerca del porqué la escuela no ha crecido en cuanto al número de grupos, ya que observo que algunos de ellos son muy numerosos, me comenta que han platicado mucho entre ellos y prefieren atender más alumnos y estar en armonía a que la escuela crezca en número de maestros y empiecen los conflictos internos.

Diario de campo L. B C 3010

El nivel de demanda de las escuelas no es sino el producto del trabajo mostrado y del éxito de las acciones que llevan a cabo. Las condiciones materiales son importantes para los padres de familia, sin embargo es la acción de los profesores y de su colectivo, así como los resultados que obtienen con los estudiantes, los elementos que promueven el interés de la comunidad por inscribir a sus hijos en este tipo de instituciones.

Planeación didáctica

La planeación de las actividades didácticas a desarrollar en el aula se identifica con ciertas particularidades en las escuelas de alto nivel de logro. En primer término la planeación didáctica como actividad que idealmente deben llevar a cabo los profesores, no necesariamente ocurre en los casos del contraste, se ubican incluso casos principalmente del grupo de bajo nivel de logro, en donde no se desarrolla esta actividad o se sule por otras acciones de registro de avances del contenido. En el grupo de alto nivel de logro es más frecuente encontrar que los profesores diseñan una planeación para desarrollar la clase y en su construcción se identifican algunas modalidades.

La planeación didáctica de la clase	
Modalidad	Descripción
Planeación en grupos	En esta variante los profesores se reúnen en colectivo, en equipos y principalmente en grupos paralelos o del mismo grado para elaborar o compartir experiencias asociadas a la preparación de la clase. Esta modalidad se presenta principalmente en línea de base
Siguiendo el proyecto escolar	Aquí se consideran los materiales, las actividades y las metas del proyecto de la escuela para definir la planeación de la clase. Se identifica con mayor presencia en las fases 2 y 3 de seguimiento.
Con un formato o esquema	En algunos de los casos la planeación se ajusta a un formato o esquema que permite organizar las actividades, incluir aspectos específicos como actividades, tiempos, evaluación y uso de materiales de apoyo. También se identifican aquellos casos donde a partir de un formato o instrumento de registro se da seguimiento y orden a las actividades de la clase.
Criterios uniformes	En otros casos (menor grado) se tratan de unificar criterios de planeación por los profesores, tratando además de adecuar las actividades propuestas a las necesidades de los estudiantes.
Correlación de contenidos	Pocos de los casos señalan correlacionar los contenidos en base a temáticas similares para desarrollar la planeación didáctica, en este sentido un tema o contenido sirve como generador de la clase, vinculando las diferentes asignaturas.

En el caso que se muestra a continuación un grupo de profesores comentan cuál es la forma en que desarrollan la planeación de la clase, se pueden observar algunas de las variantes señaladas previamente, destaca el hecho de adecuar la preparación incluso a diario, ya que en esta escuela se atiende a estudiantes con necesidades educativas especiales.

¿Cómo planean la clase? Entrevista a docentes F3 C 1309	Las clases se planean con el compañero que imparte el mismo grado.
	En equipo con el maestro del mismo grado.
	Algunas actividades con la maestra del mismo grado, otras sola.
	Solo.
	En equipo, con la maestra del otro 2o y en ocasiones con la maestra de apoyo USAER.
	Por semana.
	Cada semana, por 2 horas y las adecuaciones a veces son diarias.

En el caso que sigue un director explica cómo se desarrolla la planeación en su escuela, destaca el hecho de llevar una especie de ordenador

donde los profesores organizan y dan seguimiento a las actividades de la jornada de trabajo diaria.

Diario cada maestro hace un cronograma de lo que van a realizar durante el día, casi siempre se dan media hora para pase de lista, la revisión del aseo, recoger el ahorro, revisión de tareas, y después se marcan las asignaturas que se tienen planeadas en el tiempo determinado, contenidos, propósito, actividades que se presenten y también marcamos el receso y la hora de salida pero está bien cronometrado y es a diario; el maestro sabe los que tiene que hacer a diario.

C 1008 F3

En el ejemplo de abajo se evidencia la modalidad de planeación didáctica donde se busca correlacionar las asignaturas de la clase.

Se plantea el trabajo escolar; porque por ejemplo ahora los maestros han tratado de ir correlacionando todas las asignaturas, ya no trabajarlas de forma aislada, cuando menos se ha intentado cambiar esa mentalidad de que las asignaturas no deben trabajarse aisladas. Ellos hacen su planeación pero ya en la práctica se debe considerar que una asignatura puede servir de referencia para abordar otras, sin necesidad de que se le diga al niño ahora vamos a trabajar con español, matemáticas, o ciencias naturales.

Entrevista al director F2 C 2703

La planeación de las actividades didácticas deja de ser un simple requisito prescriptivo que exigen los directores por norma, en este tipo de escuelas es una herramienta clave para traducir la experiencia docente en acción de aula, donde el intercambio de ideas, la creatividad y la socialización de estrategias se operacionaliza en la planeación sistemática de los profesores.

Se optimiza el tiempo efectivo de trabajo escolar

Un rasgo característico en este grupo de escuelas es la situación de tratar de cumplir cabalmente el tiempo de la jornada de trabajo diario y de manera más específica cumplir efectivamente el tiempo de clase en el aula. En este sentido en la mayoría de estas escuelas se busca disminuir actividades colaterales como la formación de entrada a clases y del recreo, las reuniones de información, se intenta cumplir con el tiempo de

recreo, las entradas y salidas puntualmente, así como también evitar las salidas anticipadas, la suspensión de labores y las ausencias de los profesores durante el periodo de clases.

El uso óptimo del tiempo constituye un factor que distingue a este grupo de contraste y que se ubica como un elemento indirectamente proporcional a lo que acontece en las escuelas de bajo nivel de logro, donde lo recurrente son las inasistencias, la impuntualidad y las ausencias frecuentes del personal.

Casos	Ib	F2	F3	F5
2403	+			
2806	..+		+	
3010	++	+	++	+
2301		++++		+
1008	+++	+	+	+
2703	+	+	++	++++
2516				
1309		-	+	+
1423	--			
3012		++		--
1207	--			-
1004				
1213				

La revisión de los casos permite observar cómo ocho de los casos manifiestan la presencia de esta variable, incluso en algunos de ellos de la falta de tiempo efectivo de clase pasan a mejorar su situación, aunque también se aprecian casos que no avanzan en este sentido y otros donde no se pudo recuperar información.

En un caso que llama la atención, el interés de la escuela por cumplir con el tiempo efectivo de clase, se llega al nivel de tratar de faltar lo menos posible y cuando no hay más remedio por situaciones de fuerza mayor como incapacidad por enfermedad o situaciones personales, los

profesores pagan a quien los supla para no perder clase (caso 2703). Situación que lo confirma el director en la siguiente declaración en el cuestionario aplicado en el quinto año de la evaluación.

Los docentes dedican más tiempo a la práctica docente, casi no se ausentan.

Entrevista al director F2 C 2703

En este otro ejemplo un director declara que las reuniones de CTE se realizan incluso en horario nocturno y las actividades con padres de igual forma se llevan a cabo en horario extraescolar para hacer más eficiente el tiempo real de trabajo en clase.

Si las reuniones de Consejo Técnico se han realizado en horario extraescolar (nocturno) para agotar los temas a tratar. Fajinas y reuniones con padres de familia o conferencias con ellos se realizan fuera de horario normal. De esta manera el tiempo efectivo dentro del aula nos rinde más.

Entrevista al Director F2 C 2301

En escuelas con altos niveles de aprovechamiento interesa no sólo cumplir con la jornada diaria de trabajo, sino que se pretende otorgar el mayor tiempo posible al trabajo directo en el aula, por lo que se reducen a su mínima expresión los posibles espacios de suspensión de labores y se tratan de maximizar los tiempos de atención en clase.

Ejercicio de reflexión

Si pudiera hacer un monitoreo del tiempo efectivo de un día de trabajo en su escuela ¿cuál es el porcentaje de tiempo dedicado a las tareas siguientes?

Tareas	% de tiempo
Actividades extracurriculares (formación de estudiantes, eventos cívicos)	
Tiempo efectivo de clase en el aula	
Clases especiales	
Reuniones de profesores	
Recreo	
Interrupciones de clase o ausencias del docente del aula	

Al revisar la distribución del tiempo del trabajo en su escuela ¿cómo se puede optimizar el tiempo efectivo de trabajo en el aula?

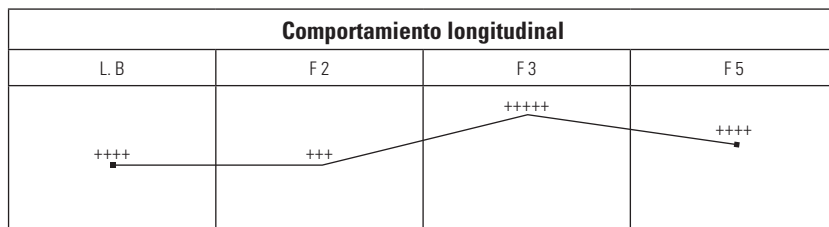
CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE

El factor relacionado con la actualización y/o la capacitación del personal de la escuela es una variable común entre los grupos en contraste, sin embargo lo que hace diferente al grupo de alto nivel de logro en cuanto a este componente es la situación de que en estas instituciones no sólo se participa en los procesos formales de actualización y capacitación, como las que se ofrecen en los talleres generales de actualización, o las derivadas de las autoridades de la escuela, o del propio programa escuelas de calidad, sino que en ellas se busca la actualización externa ex profeso de diferentes instancias o se desarrollan procesos de asesoría y capacitación del propio director hacia el personal. Por otra parte, en estas escuelas se procura la participación del personal docente y directivo, mientras que en las escuelas de bajo nivel de logro la actualización y/o capacitación se destina principalmente hacia el director de la escuela. En la siguiente tabla se describen algunas de las temáticas a las que se orienta la capacitación y actualización de las escuelas en estudio y las instancias que las proporcionan.

Temáticas de capacitación y actualización del personal	
Temática	Descripción
Proyecto escolar	Cursos y/o asesorías relacionados con la construcción, rediseño, evaluación y seguimiento del proyecto (PAT o PETE). De las temáticas más recurrentes en la capacitación y que generalmente se ofrecen vía autoridades de la escuela o del PEC.
Contenidos asociados al problema del proyecto	Todas aquellas asesorías o talleres relacionados con el problema principal que se ataca en el proyecto de la escuela, tal es el caso de temáticas como la lectura, la escritura, la planeación, las matemáticas y la historia, entre otros. Además de cuestiones indirectamente relacionadas al trabajo con el proyecto como talleres de superación personal, de relaciones humanas, trabajo en equipo o de educación especial.
Temáticas asociadas al uso de los recursos obtenidos con el PEC	Temas de capacitación vinculada al uso de los recursos obtenidos con el programa, como por ejemplo el empleo de la computadora (más recurrente) y del material didáctico. Ofrecidos por instancias externas, generalmente por particulares o de la persona que más conocimiento tiene sobre el tema en la escuela o de instancias oficiales como el centro de maestros.
Temáticas asociadas a la función directiva	Contenidos relacionados con la gestión directiva, orientados principalmente al director y proporcionados por instancias particulares y por la UPN. Destaca la participación de la Universidad Anáhuac en esta temática de capacitación.
Cuestiones relacionadas con el manejo de los recursos financieros del PEC	Capacitación o asesoría en el manejo del recurso financiero otorgado por el programa y que se ofrece por las autoridades del PEC.

La capacitación y asesoría al interior de la escuela se relaciona principalmente con temáticas de los talleres generales de actualización, así como de cuestiones asociadas al trabajo pedagógico como la planeación, la evaluación, atención a estudiantes con necesidades educativas especiales y el análisis de materiales de apoyo como los planes y programas, ficheros y enfoques de las asignaturas.

En la lectura de la evolución longitudinal de la categoría en el grupo de contraste se aprecia cómo inicia con cierta regularidad en las primeras fases del estudio y se incrementa en las fases posteriores.



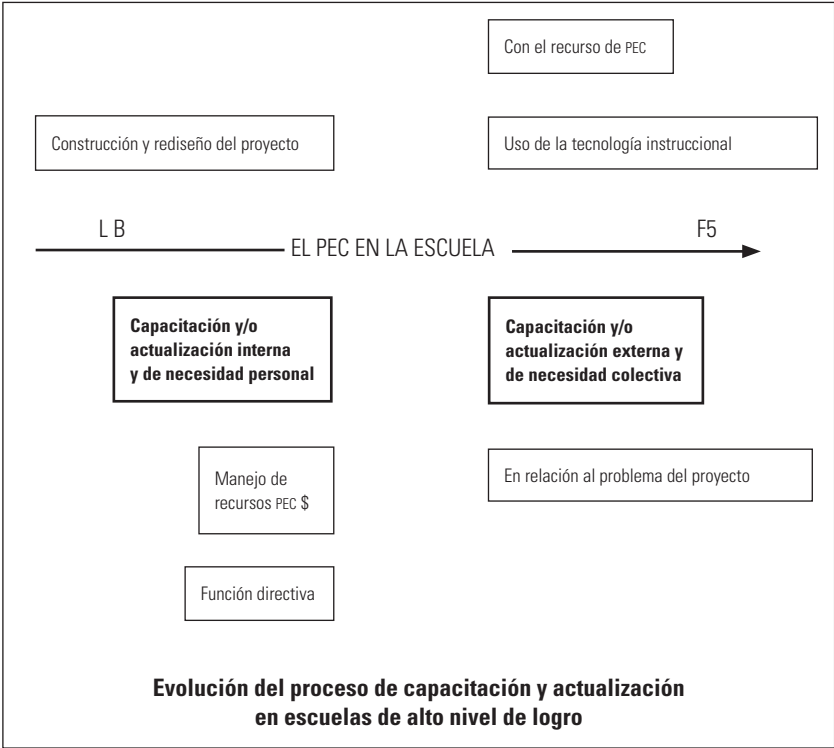
En el siguiente caso algunos docentes señalan los cursos y asesorías recibidos, involucran a instancias como el centro de maestros y a los asesores de sector y de zona, sobre temáticas del proyecto escolar y sobre cuestiones pedagógicas.

El grupo técnico del sector nos ha traído asesorías.	Respuestas de docentes en una entrevista de fase 3 de seguimiento C 1207
En que recibimos buenos asesoramientos académicos a través del centro de maestros de cursos de actualización y los consejos técnicos del sector y de zona.	
En la forma de organizar la planeación, adecuando actividades de acuerdo a los intereses de los niños, también como dar seguimiento al proyecto.	

En este otro ejemplo los profesores hablan sobre temáticas de cursos o asesorías relacionadas con el proyecto PETE y sobre asuntos específicos de la práctica pedagógica.

Cursos, talleres, visitas, supervisiones, evaluaciones etc.	Entrevista a docentes F 3 C 1213
En recibir asesoría acerca del Plan Estratégico de Transformación Escolar.	
Hemos recibido (promovidos por nosotros mismos) asesorías en cuanto a planeación a metodología, a evaluación	

El siguiente diagrama permite visualizar el proceso de evolución del factor capacitación y actualización en el grupo de contraste, distinguiendo lo recurrente en las primeras fases de la participación en el programa en comparación con las últimas fases sobre las temáticas de apoyo y la naturaleza del componente. En el proceso se observa como las temáticas de capacitación, actualización o asesoría cambian y se orientan a contenidos más académicos y asociados al problema del proyecto y uso del equipamiento obtenido con el recurso del programa, con una expectativa más concreta de orientar el gasto del recurso hacia este tipo de propósitos.



La capacitación y/o actualización de los profesores y del director es una tarea fundamental en una escuela que aspira a mejorar los niveles de aprovechamiento de los estudiantes, sin embargo más allá de la formación continua y oficial que adquiere en lo personal cada docente, deben procurarse espacios de capacitación o actualización que respondan a las necesidades e intereses del colectivo docente de la propia escuela. En este sentido la formación puede generarse en espacios externos a la escuela o en su mismo seno, a través de especialistas o mediante la experiencia compartida de los profesores, quienes son generalmente los que tienen la respuesta a los problemas que se presentan en un mismo contexto y ante los mismos estudiantes.

Preguntas para la reflexión

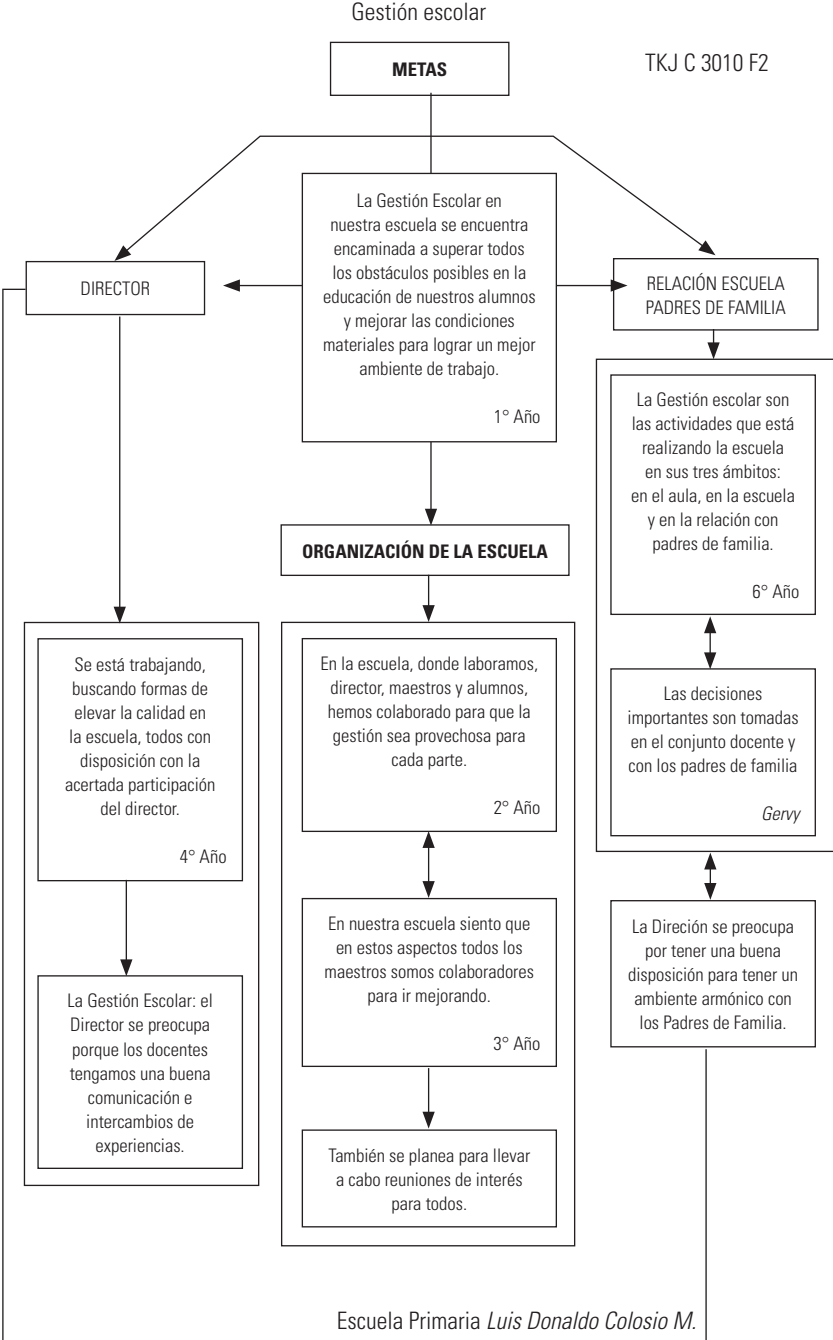
¿Cuál sería una estrategia viable y pertinente para responder a las necesidades básicas de aprendizaje de su comunidad de docentes?

¿Cuál sería su rol como directivo en la promoción de este tipo de espacios de capacitación o actualización docente?

DIRECTORES CON LIDERAZGO Y RECONOCIMIENTO DE LA COMUNIDAD ESCOLAR

El liderazgo y reconocimiento de los directivos es recurrente en varios de los casos, pero sin duda de los factores identificados es el menos frecuente de encontrar como patrón recurrente en los casos de alto nivel de logro académico. Se observa fundamentalmente en los casos 3010, 2516, 1423, 3012, 1213, 2403, 1309, 2301, pero con una presencia intermitente entre las fases de estudio, se ubica a un buen número de directores a quienes se les reconoce su función y desempeño en la escuela, lo que ha propiciado el prestigio en la comunidad. Las características de promover una buena organización, la gestoría eficiente de recursos, la coordinación efectiva del personal, la capacidad para apoyar a los profesores y en general la percepción del buen manejo de la escuela son algunas de las cualidades que tanto docentes como padres de familia observan en estos directores de escuela.

En el mapa conceptual del caso 3010 el colectivo docente reconoce la función del director en la escuela, donde alienta la participación y comunicación entre el personal y mantiene buenas relaciones con la comunidad de padres de familia.



En otros casos la función del director se asocia a la característica de ser “estricto”, es decir con una actitud de firmeza ante lo que sucede en la escuela, lo cual propicia una mejor organización de la misma. En el caso que se presenta a continuación se evidencian las opiniones de algunos padres de familia que proponen declaraciones hacia la forma en que se organiza la escuela.

<p><i>La directora es muy estricta en uniformes, limpieza, disciplina y conductas muy bien.</i></p>	<p>Grupo de enfoque con padres C 1423 L. B</p>
<p><i>Cuando está la directora todo marcha muy bien, pero cuando no viene como que la escuela no marcha bien, porque hay mucho desorden entre los niños.</i></p>	

Si una escuela con buenos niveles de logro presenta una planta docente responsable y comprometida con su trabajo, necesariamente se ve acompañada de una dirección efectiva y capaz de aglutinar intereses y de coordinar los esfuerzos hacia metas comunes y objetivos claros.

Preguntas para la reflexión

Haciendo una reflexión personal sobre su trabajo, ¿cómo se autoevalúa como director de la escuela? (rango del 1 al 10, siendo 10 excelente).

¿Cuál es la percepción que tienen los profesores y la comunidad de su trabajo como director de la escuela?

MEJORA EN LAS CONDICIONES DE INFRAESTRUCTURA Y DE EQUIPAMIENTO

Si bien tanto en las escuelas de alto nivel de logro como en las de bajo nivel de logro del PEC se han mejorado por igual la infraestructura y el equipamiento, el análisis cuantitativo es claro en indicar que en las escuelas públicas es muy importante generar condiciones básicas para su buen desempeño. Sin embargo, si una escuela mejora únicamente en las condiciones físicas es poco probable que se mejore el clima para

el aprendizaje escolar. Para ello necesita de las prácticas antes mencionadas.

Las tablas muestran las modalidades de uso de los recursos en infraestructura y en equipamiento identificados en los grupos de análisis durante las diferentes fases.

Escuelas de alto nivel de logro					
	Tipo	LB	F2	F3	F5
Infraestructura	Mobiliario	++	+	+++	
	Aulas	++	++++	++++	
	Aula de cómputo y/o usos múltiples (lectura)	+	+++++	+++++	+++++
	Biblioteca	++	+	++	++
	Mantenimiento	++++	++	+++	++
	Seguridad		+		
	Techumbre				+

Escuelas de bajo nivel de logro					
	Tipo	LB	F2	F3	F5
Infraestructura	Mobiliario	++	+	+	
	Aulas o anexos	+	++	+++	
	Aula de cómputo y/o usos múltiples (lectura)	+	+++	+++++	+++++
	Remodelación de aulas	++	+++++		+
	Biblioteca		+++	++++	+
	Mantenimiento	+++++		++++	+++
	Seguridad			+++	+++
	Techumbre			+++	++

Al revisar el comportamiento asociado a la obtención de infraestructura entre los grupos se aprecia como es más recurrente de la segunda a la fase 5, con mayor intensidad en la instalación de aulas de cómputo y/o aula de usos múltiples, el uso del recurso para cuestiones de mantenimiento también se observa con frecuencia en las diferentes fases y con ligera tendencia en las escuelas de bajo nivel de logro. El empleo del recurso para aspectos de seguridad se pondera en escuelas de bajo logro, quizás por ubicarse en contextos más adversos. La remodelación de aulas se percibe únicamente en escuelas de bajo nivel de rendimiento. El mobiliario parece no tener tanta importancia para las escuelas, posiblemente por ser uno de los bienes de los que más apoyo se recibe por parte de los gobiernos estatales, y en ocasiones de los municipales.

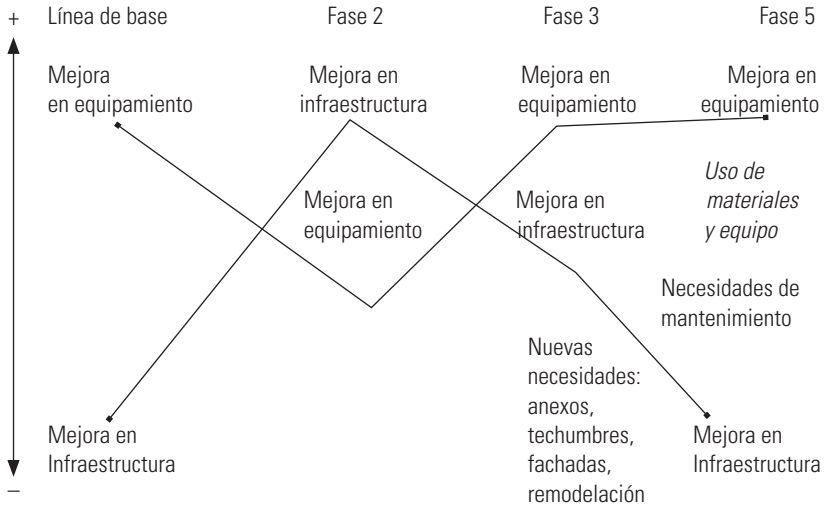
Escuelas de alto nivel de logro					
	Tipo	LB	F 2	F 3	F 5
Equipamiento	Copiadora	+++++	+++	+++	++
	Grabadora	++			
	Computadoras	+++++	+	++++	
	Televisión	+++++	++	+++	++++
	Vídeo	+++++	++	+++	++++
	Bibliografía	+++		+	
	Material didáctico	+++++	++++	++++	
	Clima artificial		++++	++++	+
	Sonido			+	
	Cañón			+	++

Escuelas de bajo nivel de logro					
Equipamiento	Tipo	L B	F 2	F 3	F 5
	Copiadora	+++	+++	++++	+
	Grabadora	+++	++++		
	Computadoras	++	++		+++
	Televisión	+++	+++++	++++	+++
	Video	++++	+++++	+++++	++++
	Bibliografía	++		+++	++
	Material didáctico		+++++	++++	+++++
	Útiles escolares	+			+
	Clima artificial	+	+	++	+++
	Sonido	+			+
	Cañón y/o retroproyector		+	+++	+++
	Pintarrones	+	++	+++	
	Rotafolio		+		
	Pantalla			+	+
Internet			+		

Con relación a la obtención de equipamiento, las escuelas de ambos grupos privilegian el material instruccional como la televisión y la videograbadora, así como el material didáctico para los profesores. Este último se pondera en las primeras fases para las escuelas de alto nivel de logro y en las últimas etapas para los casos de bajo nivel de logro. Equipo de sonido, cañón o retroproyector son de los materiales menos requeridos por las escuelas. En casos de bajo nivel de logro destaca la compra de útiles escolares, fenómeno que confirma el probable menor nivel socioeconómico de estas escuelas.

Al revisar comparativamente el peso que las escuelas de alto nivel de logro otorgan a la obtención de infraestructura y equipamiento durante las fases del estudio, podemos darnos cuenta que se le da mayor importancia a las condiciones de equipamiento y lo relacionado con la infraestructura se privilegia en fase 2 de seguimiento, pero pierde interés de manera sostenida en las siguientes fases. Una posible explicación de este hecho puede ser que este grupo de escuelas presenta un mejor nivel socioeconómico que favorece la intención de buscar principalmente el equipamiento por arriba de la infraestructura del edificio.

Proceso de evolución longitudinal de infraestructura y equipamiento en el grupo de alto nivel de logro



Contar con las mejores condiciones de infraestructura y de equipamiento es un anhelo tradicional de las escuelas públicas mexicanas, sin embargo este componente resulta insuficiente para alcanzar altos niveles de aprovechamiento cuando no se acompaña de un uso eficiente, racional e inteligente de estos recursos.

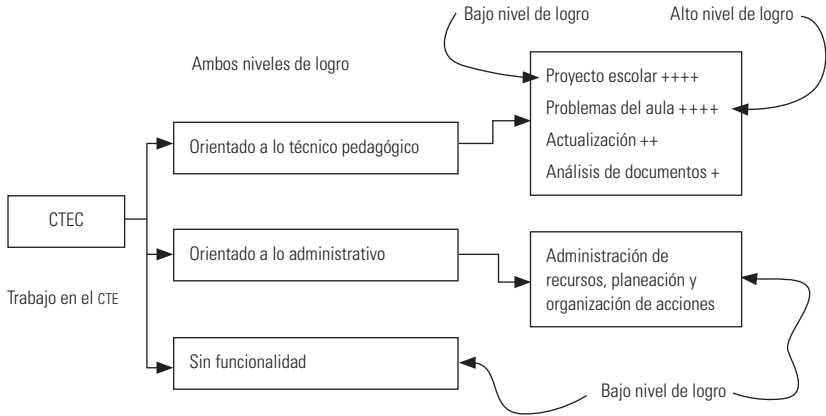
El Consejo Técnico Escolar orientado a cuestiones pedagógicas

La orientación del Consejo Técnico Escolar a cuestiones de tipo técnico y pedagógico es una condición reconocida fuertemente tanto en la muestra de escuelas PEC de alto como de bajo aprovechamiento, ya que el programa ha ayudado a centrar el funcionamiento de esta instancia en los aspectos de enseñanza y aprendizaje. Directores y personal docente coinciden en que este espacio de trabajo se destina preferentemente a tratar aspectos asociados a problemas del aula o relacionados con el aprendizaje y la enseñanza, a la evaluación y al seguimiento del proyecto escolar, a la actualización del personal y al análisis de materiales de apoyo al docente.

Dentro de las variantes del trabajo en el Consejo Técnico Escolar que destina a cuestiones técnico pedagógicas se encuentran las siguientes:

- Con el proyecto escolar: constituye una temática muy atendida en los dos grupos de escuelas, aunque se privilegia en casos de bajo nivel de logro. Aquí se abordan situaciones como el diseño o rediseño del proyecto escolar, PETE o PAT, así como el seguimiento y en menor grado la evaluación de las actividades y metas del mismo.
- Problemas del aula: este rubro se asocia a todas aquellas situaciones relacionadas con el trabajo en el salón de clases como experiencias docentes, estrategias de enseñanza y aprendizaje, problemas con los estudiantes y de aprendizaje, la planeación y el uso de materiales de apoyo y didáctico. Ámbito recurrente entre los dos grupos de comparación, pero que se pondera en escuelas de alto nivel de logro.
- Actualización: son los procesos formales y de necesidad profesional asociados a la actualización y capacitación, como por ejemplo temáticas de los talleres generales de actualización y aquellos que se derivan de necesidades del proyecto o de lo que se propone en los centros de maestros.
- Análisis de documentos: aquí se integran los espacios donde el colectivo docente analiza documentos académicos, pero principalmente los materiales de apoyo al docente, como ficheros, enfoques de programas y los libros del maestro.

En el siguiente esquema se identifican los diferentes ámbitos de trabajo del Consejo Técnico Escolar y su abordaje en los dos grupos de escuelas que se comparan en la evaluación.



La directora es muy estricta en uniformes, limpieza, disciplina y conductas muy bien.

Cuando está la directora todo marcha muy bien, pero cuando no viene como que la escuela no marcha bien, porque hay mucho desorden entre los niños.

Grupo de enfoque
con padres
C 1423 L. B



El Consejo Técnico Escolar se convierte entonces en el espacio idóneo para ventilar principalmente asuntos de tipo pedagógico que se integran en la planeación de la escuela y en el trabajo y acciones del proyecto escolar.

ACCIONES DEL DIRECTOR ASOCIADAS A UN ALTO NIVEL DE LA CALIDAD DE LA GESTIÓN

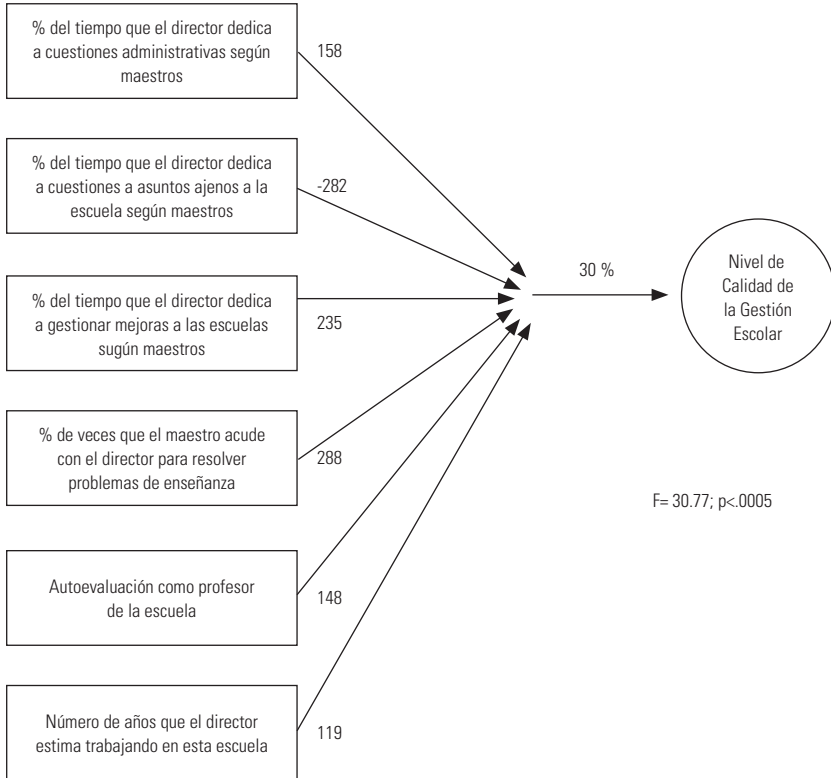
Uno de los resultados de análisis cuantitativo asociado a buenas prácticas de gestión escolar se refiere a los predictores de una variable compuesta denominada “calidad de la gestión escolar”, que consiste en una suma de percepciones de maestros, padres, alumnos y los propios directivos sobre la forma como la escuela es organizada y dirigida.

El mejor modelo para explicar la varianza de la calidad de la gestión escolar excluye atributos de los directivos, como los cursos de capacitación de los directores, el porcentaje de su aplicación a las actividades cotidianas, su formación inicial, edad, antigüedad en servicio y en la escuela y si participa en el programa de carrera magisterial.

Un 30% de la varianza se explica ($F=30.77$; $p<.0005$) más por la forma como los docentes perciben que el director distribuye su tiempo, su propia calificación como docentes y el número de años que el director considera que va a continuar laborando en la misma escuela.

Como lo indica la gráfica, mientras los directores dediquen más tiempo a cuestiones administrativas (en lugar de las académicas) y a cuestiones ajenas a la escuela se reducirá significativamente la calidad de la gestión escolar. Sin embargo, la calidad de la gestión escolar se mejora significativamente si el director se dedica a gestionar mejoras de infraestructura de la escuela, si maestros y directores analizan problemas de enseñanza y aprendizaje, el director se considera buen pedagogo y ha permanecido en la escuela por un buen número de años como director (al menos cinco años). Estos resultados nos indican que los directores que ejercen buena gestión escolar requieren legitimidad que da la experiencia en el puesto, tener prestigio como maestro (más que nada considerarse a sí mismo como buen maestro), de manera que

se sienta cómodo orientando pedagógicamente a sus maestros y se preocupe por mejorar las condiciones de aprendizaje y enseñanza en la escuela.



ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE DOS GRUPOS DE ALTO Y BAJO LOGRO ACADÉMICO EN MATEMÁTICAS DE CUARTO GRADO DE PRIMARIA

ALICIA RIVERA MORALES
UPN AJUSCO

INTRODUCCIÓN

La finalidad de este trabajo es describir las formas de organización, monitoreo y la opinión que tienen los docentes de sus alumnos de dos grupos de alto y bajo logro académico en escuelas primarias mexicanas. Este texto se estructura en tres partes: en la primera se plantea una definición de práctica docente; en la segunda se describe el procedimiento metodológico; en la tercera parte se presentan los resultados de la investigación.

1. CONCEPTO DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La docencia es un ámbito de prácticas que tanto construye, como transforma una relación entre el saber y los estudiantes; que el docente es portador de ideas particulares respecto a la relación entre los contenidos disciplinarios y las formas didácticas de su transmisión o enseñanza.

La práctica docente se desarrolla en escenarios singulares, apoyada en comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos y “esquemas prácticos”, en los que subyacen teorías parciales, supuestos y creencias (Gimeno Sacristán, 1988). En ella, el profesor es un profesional activo que toma constantemente decisiones en determinadas situaciones históricas, que reflejan sus concepciones epistemológicas entendidas como ideas globales, preferencias personales, ligadas a otras perspectivas de la educación en general, y referidas a conocimientos disciplinares, pedagógicos, metodológicos y cotidianos o de sentido común que constituyen la valoración que el mismo hará acerca del saber, el conocer, y la cultura (Gimeno Sacristán, 1988). El profesor a través de sus concepciones epistemológicas en la práctica docente se constituye en un agente mediador entre la cultura exterior, el conocimiento escolar y los alumnos. Se podría decir que la práctica docente es el trabajo realizado por sujetos particulares en las condiciones materiales e históricas específicas del contexto social. En este sentido en el trabajo de los profesores se concretan y se materializa todo el conjunto de condiciones que hemos ido estableciendo, pero desde la construcción personal que el profesor hace de las mismas. Estas prácticas están constituidas por el conjunto heterogéneo y diverso de haceres, saberes y sentires que los sujetos construyen, desarrollan y perfeccionan desde su accionar cotidiano a partir de su diversidad y heterogeneidad, se circunscriben a las posibilidades de accionar en el aula en forma más individual y concreta. (Aljibe, S.L, 2000).

Hablar de la práctica docente es adentrarnos en una serie de situaciones en las que se manifiestan diversas concepciones acerca de educación; así, cada escuela tiene ciertas características muy propias, pues están enclavadas en diversos tipos de comunidades con diferentes contextos históricos, sociales y culturales; ante estas relaciones, la concepción de práctica docente es heterogénea, puesto que va a responder a condiciones y necesidades particulares de cada comunidad.

El proceso de práctica docente se realiza bajo determinadas condiciones que dependen tanto de la estructura del sistema educativo, del contexto social, como de las realizaciones existentes dentro de la escuela. En el ámbito cotidiano de cada escuela se negocia y define el trabajo de cada maestro, frente a las presiones y exigencias que imponen

autoridades y padres de familia y dentro de las restricciones de espacio, tiempo y recursos (Rockwel, Mercado, 1987).

Dentro de cualquier tipo de comunidad y en el aspecto individual existe una formación de conceptos que aunque no son determinantes influyen en la personalidad del individuo, de los alcances, de los logros a los que en cierta forma puede alcanzar, por la vía de la educación formal o institucionalizada, además de seleccionar normas conductuales que puedan lograr mejor interrelación con su congéneres.

La diversidad de prácticas educativas se genera no sólo a partir de los contextos, sino también con base en la formación del docente; una formación, que si bien adquiere su legitimidad dentro de las instituciones educativas, a través del tiempo va enriqueciéndose por medio de las experiencias.

Al interior del aula, el maestro incorpora su formación profesional, sus experiencias y sus expectativas, lo cual le permite adecuar, transformar o innovar su labor docente.

Como ya se ha mencionado existe una heterogeneidad de prácticas docentes debido a los diversos contextos en que se realizan las relaciones sociales que se manejan, las expectativas de los padres, las diferentes concepciones de educación, etc., pero a pesar de esta diversidad de prácticas es necesario ubicar y explicar la práctica docente a partir de una teoría, de tal forma que esto le permita clarificar su proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. MÉTODO

Escenarios

El análisis se llevó a cabo en nueve aulas del grupo de bajo logro (G1) y diez del grupo de alto logro (G2). Las características de las aulas de acuerdo con infraestructura (limpieza, aspecto físico, construcción), el espacio, tamaño de los salones, ventilación, mobiliario, son las siguientes:

Infraestructura. En los casos observados se encontró que la mayoría de los salones (14 casos) son de concreto, pintados, con puertas y ventanas

y presentan buena iluminación. En tres aulas dicha iluminación y ventilación es regular.

Mobiliario: Las aulas observadas cuentan con pizarrón, libreros, estantes, escritorio, bancas para los estudiantes individuales o binarias, mesas y sillas. En tres casos el mobiliario se reporta como deteriorado e incómodo. Es importante destacar que en el G1 no se reportan características del mismo.

Material de apoyo: En la mayoría de los salones tienen cartulinas pegadas en la pared con materiales que abordan temas de ciencias naturales, dibujos de los alumnos, postres, caricaturas de figuras humanas. Algunos tienen mapas, juegos geométricos, etc., y se encuentran en condiciones adecuadas para su utilización.

Participantes

En esta primera categoría, se presentan las características de los docentes de la muestra seleccionada para el análisis de la práctica pedagógica, misma que fue realizada prioritariamente en el turno matutino (ver tabla 1).

Tabla 1. Docentes del G1

Casos	Género	Edad	Antigüedad en el servicio	Grado máximo de estudios	Turno
2006					
3101	Femenino	38	15	Normal básica	Matutino
1010	Masculino	-	1	Bachillerato	Matutino
2406					
2710	Femenino	52	24	Normal básica	
1533	Masculino			Licenciatura UPN	Vespertino
2707	Masculino	61	40	Normal básica	Matutino
1410	Masculino	43	21	Normal superior	Matutino
1013	Femenino	28	7	Lic. Educ. Primaria	Matutino

Es interesante observar, en la tabla anterior, que la edad de los docentes videograbados tiene un rango de entre 28 a 61 años; con una antigüedad en el servicio que va desde un año hasta los cuarenta; lo que supone un conocimiento (por su formación inicial) y amplia experiencia en la práctica docente por parte de la mayoría de estos profesores. La excepción que se presenta es de un docente con un año de servicio y con un grado máximo de estudios de bachillerato. Esta información contrasta fuertemente con la mayoría de los profesores estudiados, puesto que los demás tienen formación inicial de licenciatura.

Tabla 2. Docentes del G2

Casos	Género	Edad	Antigüedad en el servicio	Grado máximo de estudios	Turno
2110	Femenino	31	10	Lic. En Primaria	Matutino
2403	Femenino	39	19	Normal básica	Matutino
1014	Masculino	42	22	Normal superior	Matutino
1005	Femenino	43	15	Normal básica	Matutino
0701	Masculino	44	25	Licenciatura	
0601					Matutino
2407	Masculino				
1423	Femenino	40	21		Vespertino
1011	Masculino	30	9	Lic. Educación Primaria	Matutino
0714	Femenino	44	18		

La tabla 2 muestra que la mayoría de los docentes del G2 se encuentran en un rango de edad que va de los 30 a los 44 años; cuentan con una antigüedad en el servicio que fluctúa entre los 10 y los 25 años; con excepción de un profesor que sólo cuenta con nueve meses de antigüedad. En cuanto a la formación, seis de nueve profesores tiene formación inicial de licenciatura. Lo anterior supone que la mayoría de estos docentes al encontrarse en la plenitud de su vida, contando con experiencia profe-

sional y formación suficientes, son capaces de desarrollar una práctica pedagógica exitosa.

En los 19 casos estudiados no existe un predominio de un género sobre el otro; ya que se videograbaron el mismo número de mujeres y hombres.

En cuanto al número de alumnos, oscilan entre 19 y 35 alumnos en el G1 y 15 y 29 en el G2. Se puede ver que existe un equilibrio en el número de alumnos que integran los grupos estudiados, también se puede observar que el tamaño de los mismos no excede las recomendaciones pedagógicas para el ejercicio de una buena práctica docente.

Procedimiento

Se llevó a cabo una videograbación de las 19 clases de matemáticas, posteriormente se realizó una descripción de las mismas a partir de diferentes categorías que permitieron describir las características de las prácticas pedagógicas en los dos grupos de estudio. Por otra parte se solicitó al docente observara su video y realizara una autoevaluación de su práctica. Las categorías que se analizaron en este trabajo son: 1) formas de organización; 2) formas de monitoreo; 3) uso del libro de texto y 4) opinión que tienen los docentes de sus alumnos.

3. RESULTADOS

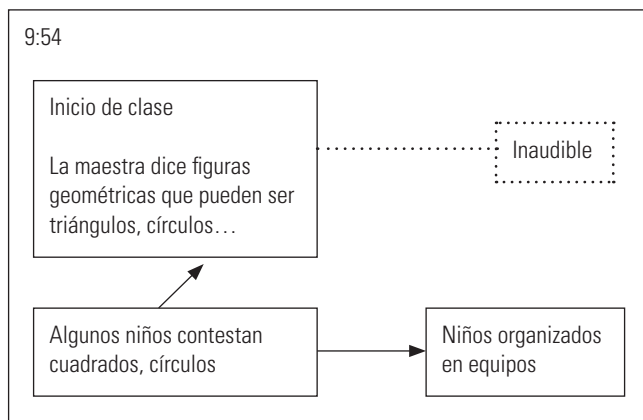
Formas de organización de los grupos

Las formas de organización que el profesor adopta con sus alumnos en el aula para desarrollar las tareas de enseñanza de las matemáticas son: trabajo grupal, individual, en equipo y/o una combinación de las tres; así como uso del espacio de las aulas pertenecientes a las escuelas primarias que conforman la muestra observada.

- *Trabajo grupal:* Aquí el docente se dirige a todos los alumnos, explicando o anotando en el pizarrón; pide a uno o a algunos niños que realicen ejercicios en el pizarrón; esta forma de organización es utilizada cuando el profesor: *a)* formula preguntas y los niños responden a coro; *b)* explica un tema específico y/o *c)* da instruc-

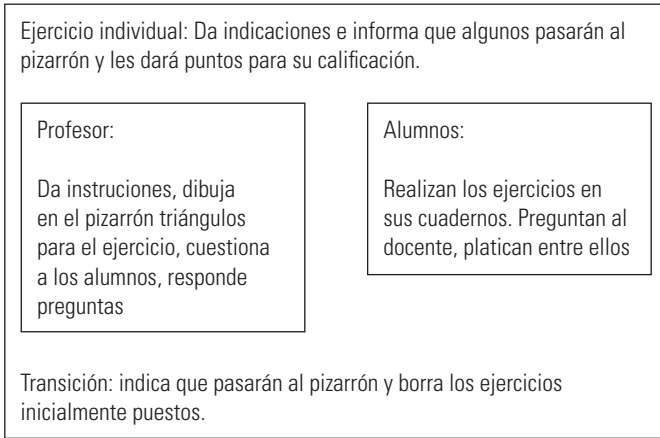
ciones para la realización de la tarea. Este tipo de organización se observó en cuatro de nueve casos –menos de la mitad de la muestra– de bajo logro; mientras que en el grupo de alto logro, sólo en un caso de los 10 se lleva a cabo esta organización grupal.

- *Trabajo en equipo:* Esta subcategoría se refiere a la formación de equipos con varios integrantes para la realización de la tarea en clase: en bajo logro se presentaron sólo dos casos, mientras que en alto logro se reporta que la mitad de los docentes –5 casos– se organiza el trabajo en equipo. Esta forma de organización es utilizada para la ejecución de ejercicios y prácticas para el desarrollo de procedimientos: tales como la realización de figuras ya sea con apoyo de materiales o bien en el cuaderno y donde los niños intercambian ideas, se ponen de acuerdo para la realización de la actividad (ver fragmento del mapa de un caso).



- *Trabajo individual:* En este punto se considera que el trabajo de la clase se hace de manera que cada alumno realiza la tarea de manera individual. Esta forma de trabajo se presenta cuando el profesor solicita a los alumnos escribir, trazar o dibujar en el cuaderno o hacer un ejercicio del libro de texto en forma individual. Esta forma es la más recurrente en el grupo de bajo logro con tres casos reportados. En alto logro sólo se presentó un caso en el que esta

modalidad organizativa se llevó a cabo de manera exclusiva. Un ejemplo donde se presenta esta forma de trabajo es el siguiente.



Cabe mencionar que en las sesiones observadas se presentan una o las tres formas de organización del trabajo en el aula. Así, en el grupo de bajo logro no se presentó ningún caso en los que se combinan los tipos de organización; mientras que en el grupo de alto logro se presentaron tres de diez casos con formas combinada de organización grupal y la distribución en equipos de trabajo.

La información analizada permite afirmar que en las formas de organización del grupo existe una diferencia significativa entre el G1 y el G2 en virtud de que en el G1 predomina el trabajo individual; mientras que en el G2 se tiende a trabajar tanto en equipos como de forma combinada.

Formas de monitoreo

Dentro de esta categoría se agrupan diversas formas de monitoreo, entre las que se encuentran las siguientes en el grupo de bajo logro: pasea entre el grupo, hace comentarios, aclara dudas; pasea entre las filas, pregunta dudas, o se ubica al fondo del aula.

Mientras que en el G2 en tres casos, se pasea entre el grupo, apoyando y dando indicaciones a los alumnos; en dos casos los docentes se pasean entre las filas y revisan la tarea que realizan los alumnos. En cuatro casos

–casi la mitad de éstos– los docentes de alto logro se pasean entre los equipos; revisa y hace preguntas directas.

Uso del libro de texto

En los casos analizados, se encontró que la mayoría de los profesores hace uso del libro de texto en el desarrollo de las clases. Se observaron cuatro casos de bajo logro en donde no se utiliza dicho material de manera explícita; sin embargo, las actividades realizadas hacen referencia a las señaladas en el libro del alumno. Para el análisis de este apartado se consideró hacer la siguiente subcategorización:

a. Tipo de uso. En esta subcategoría se incluyen las diferentes formas de utilizar el recurso (como guía de aprendizaje y enseñanza, como cuaderno de trabajo, o como guía de contenidos).

- Como guía de actividades didáctica, es decir, el docente recupera algunas de las sugerencias propuestas e incorpora otras en el desarrollo de la clase. Esta categoría se presentó en los casos siguientes: caso 3101: Bloque 4, Lección 2 “Bordado y Simetría”, tema “figuras con uno o más ejes de simetría, pág. 130); caso 1013 (Bloque 4, Lección 15 de repaso, pág. 156); caso 2707 (Bloque 5, Lección 12 “Construimos poliedros”, tema “construcción y análisis de algunos poliedros” pág. 182).

b. Momentos de uso. Incluye en qué momentos de la clase es utilizado el libro de texto (al inicio de la actividad, durante la clase como apoyo y/o como cierre de las actividades).

Dos profesores del grupo de bajo logro utilizan el libro durante la clase; mientras que sólo uno lo usa para el cierre de la misma. Es importante señalar que a pesar de que no se observa un uso explícito del texto, los contenidos abordados por los docentes estudiados están planteados en el libro.

De lo anterior se desprende que la mayoría de los docentes de bajo logro no hacen uso explícito del libro de texto, en algún momento de la clase y cuando es utilizado sólo se emplea como guía

de actividades de aprendizaje y enseñanza y con relación entre el contenido abordado en la clase y el señalado en el texto.

- c. Relación con el contenido temático.** Se considera la congruencia entre la temática presentada en el texto y la desarrollada en la clase, es decir, se alude a la relación que se establece entre los temas propuestos en el libro de texto y los revisados en las clases observadas. En este aspecto, se encontró que en los tres casos en los que los profesores utilizan el libro existe una relación entre lo visto en la clase y las temáticas propuestas en el texto.

Percepción de los docentes acerca de sus alumnos

De los casos analizados, se encontró que los docentes del estudio perciben a sus alumnos de dos maneras: *a)* positiva, es decir, los describen con habilidades y actitudes que favorecen el aprendizaje y *b)* negativa, ya que les atribuyen a sus alumnos dificultades en las actividades escolares.

A continuación se mencionan algunos de los adjetivos que los docentes del G1 otorgan a sus alumnos (ver tabla 3).

Tabla 3. Percepción del docente acerca de sus alumnos

Grupo	Positiva	Negativa	Sin Datos	Total
	Participativos Ordenados Trabajadores Bonitos Entusiastas Tranquilos Activos Responsables Dinámicos Con ganas de aprender Integrados Seguros Se llevan bien	Desmotivados Adormilados Desinteresados Hablan mucho Callados Incumplidos Antisociales Apáticos Perezosos Atrasados		
G1	5	4	0	9

Como se observa en la tabla anterior, la percepción positiva de los docentes acerca de sus alumnos es mayor para el caso del G2 (con ocho casos). Es importante destacar que sólo un profesor del G2 presentó la percepción negativa. Algunos de los comentarios que los docentes hacen de sus alumnos, con respecto a la **participación**, por ser el de mayor recurrencia.

Al inicio pocos participaban... ahora todos participan abiertamente tanto de manera escrita como verbal (docente).

...participan mucho... aunque los mismos... (Docente).

Los comentarios anteriores muestran que los alumnos participan libremente, otros requieren de la invitación directa del docente.

En relación a la percepción negativa, la mayor incidencia se presenta en el **desinterés** del alumno hacia las actividades de aprendizaje propuestas por el docente (ver comentario de docente).

...poco adormilados, quizás por falta de interés... son unos cuantos que no tienen interés...

Existe otro tipo de percepción del maestro con respecto a sus alumnos, uno que se relaciona con el **contexto social** del que provienen los estudiantes, tal como se señala en los comentarios siguientes:

Vienen de un medio bajo y no se socializan con los del medio urbano... sus padres son analfabetas...

Falta mejorar su vocabulario...

Otro tipo de percepción del docente acerca de sus alumnos está relacionado con el desarrollo curricular: los conocimientos previos que los niños debieron haber adquirido en grados anteriores, o bien por el tamaño de los grupos, según consta en lo que dicen los profesores a continuación:

Con dificultades, pero preguntan y realizan las actividades...

... vienen atrasados... los grupos son muy numerosos...

Asimismo es interesante recuperar la visión de un docente quien señala que sus alumnos son:

... como parte de mis prioridades.

Por otra parte, es importante destacar la percepción que tiene un profesor respecto de sus alumnos cuando manifiesta que los ve: “*interesados, participativos... trabajando, midiendo, discutiendo y llegando a sus propias conclusiones...*”. En virtud de que este docente articula las actividades propuestas en los materiales de apoyo (fichero, libro del maestro, libro de texto), situación observada en otro apartado de este reporte.

Se deduce que en esta categoría tampoco existe una diferencia interesante entre los datos analizados en línea de base y fase 2, ya que se mantiene la tendencia en el G2 a tener una percepción positiva por parte de los profesores, de sus alumnos, mientras que en el G1 casi la mitad de los docentes posee una percepción negativa de sus estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gimeno, J. (1990). “Presentación” en Popkewitz, Th.S. (Ed.). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia, Universidad, IX-XVI.

Pérez, A. (1995). “Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa”, AA.VV. *Volver a pensar la educación*, Vol. II, Madrid, Morata, 339-353.

Marcelo, C. (1995). “Constantes y desafíos actuales de la profesión docente”, *Revista de Educación*, 306, 205-242.

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*, Barcelona, Grao.

Rockwel Ruth Mercado. “La práctica docente y la formación de Maestros” *Análisis de la práctica docente*, México, UPN, 1987, p. 207.

SEP. *Hacia un nuevo modelo educativo. Modernización Educativa 2*, México, UPN, 1991.

Esta primera edición de *Evaluación de la práctica pedagógica a través del video*, 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 en diciembre de 2007, en los talleres gráficos de XXXXX.

El tiraje fue de 1000 ejemplares más sobrantes de reposición.