

COORDINADORES

José Simón Sánchez Hernández
Adalberto Rangel Ruiz de la Peña



Maestros y **formación** en comunidades de práctica

Proyecto de intervención: Comunidad
de práctica UPN de indagación en la escuela

Maestros y formación en comunidades de práctica

Proyecto de intervención: Comunidad de práctica
UPN de indagación en la escuela

José Simón Sánchez Hernández
Adalberto Rangel Ruiz de la Peña
(Coordinadores)



Maestros y formación en comunidades de práctica

Proyecto de intervención: Comunidad de práctica
UPN de indagación en la escuela

José Simón Sánchez Hernández
Adalberto Rangel Ruiz de la Peña
(Coordinadores)

Unidades UPN: Puebla, Oaxaca, Cd. Victoria,
Cd. Guzmán, Cd. Juárez, San Luis Potosí,
Aguascalientes, Tijuana, Zacatecas, Ajusco.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
COLEGIO DE ESTUDIOS DE POSGRADO DE LA CIUDAD DE MÉXICO
MÉXICO, 2008

MAESTROS Y FORMACIÓN EN COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Proyecto de intervención: Comunidades de práctica UPN de indagación en la escuela
José Simón Sánchez Hernández, Adalberto Rangel Ruiz de la Peña (Coordinadores)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Sylvia Ortega Salazar

Rectora

Aurora Elizondo Huerta

Secretaría Académica

Manuel Montoya Bencomo

Secretario Administrativo

Adrián Castelán Cedillo

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

Juan Manuel Delgado Reynoso

Director de Difusión y Extensión Universitaria

Coordinadores de Área Académica:

María Adelina Castañeda Salgado. *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Alicia Gabriela Ávila Storer. *Diversidad e Interculturalidad*

Cuahtémoc Gerardo Pérez López. *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Verónica Hoyos Aguilar. *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Eva Francisca Rautenberg Petersen. *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Margarita Morales Sánchez

SUBDIRECTORA DE FOMENTO EDITORIAL

COLEGIO DE ESTUDIOS DE POSGRADO DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Valentín Sosa Lora

Rector

Filiberto Hernández Perea

Vicerrector

Valentín Sosa Hernández

Dirección de Administración y Finanzas

Jacobo Sosa Hernández

Dirección de Recursos Humanos e Informática

Ingrid Dagmara Sosa Hernández

Dirección de Contraloría Interna

Alfonso Aguilar Fuentes

Director de Desarrollo Académico Institucional

Dirección de Titulación

Melissa Allyn Jiménez Schwenkhoff

Dirección de Supervisión Institucional

Nancy García Badillo

Dirección Técnica y de Titulación

Gregorio Pérez Orozco

Dirección Académica

Miguel Flores Ramírez

Dirección de Normatividad

José Luis Tadeo Rivas Martínez

Dirección de Proyectos Institucionales

Juan Carlos Hernández Santoyo

Dirección de Investigación, Nuevos Proyectos y Publicaciones

Óscar Alfredo Cárdenas Rueda

Dirección de Enlace Académico Institucional

Karina Castillo Zamora

Dirección de Gestión, Legislación y Certificación Escolar

Julia Rodríguez Feliciano

Dirección de Servicios Escolares

Octavio Mancilla Vásquez

Dirección de Licenciatura y Bachillerato

Verónica Machuca Plata

Departamento de Contabilidad

Primera edición, 2008.

© Derechos reservados por los coordinadores.

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional.

Carretera al Ajusco núm. 24, Col. Héroes de Padierna, C.P. 14200, Del. Tlalpan, México, D.F. www.upn.mx

© Derechos convenidos para esta edición 2008 por el Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.

Plaza de las Reinas, Andador Sur núm. 4, Col. Centro Urbano, Cuautitlán Izcalli, C.P. 04700, Edo. de México. www.colposgrado.edu.mx

ISBN: 978-607-413-006-5

Coordinador de la edición por el CEPUM: Miguel Flores Ramírez

Diseño de interiores: Margarita Morales Sánchez

Formación: Rita Yolanda Sánchez Saldaña

Corrección: Ernesto Silva Aceves

Portada: Mayela Crisóstomo

Esta edición es propiedad del Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México, S.C. y de la Universidad Pedagógica Nacional.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de los propietarios.

Impreso y hecho en México

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| Prólogo | 7 |
| Introducción | 11 |
| Comunidad de práctica y videoclub en la formación continua de docentes en una escuela primaria del Distrito Federal | 15 |
| <i>José Simón Sánchez Hernández, María del Carmen Ortega Salas</i> | |
| Análisis de la práctica pedagógica en video: experiencia en comunidad de práctica de escuela primaria | 43 |
| <i>Rosa M. González Isasi, Silvia G. Zamarripa Zapata, Arturo Cardoso Carreño, Rita E. Martínez Rodríguez, Arturo Sánchez Castillo</i> | |
| Aspectos de la práctica docente que analizan los profesores de una comunidad escolar mediante videograbaciones | 79 |
| <i>Moisés Rizo Pimentel, Rosa María Acosta Luévano, Efraín Alcalá López, Ofelia Morquecho Buendía, Leticia Torres Soto</i> | |
| Conformación de una comunidad de práctica en una escuela primaria oficial del estado de Puebla como estrategia de profesionalización docente a través del videoclub | 93 |
| <i>Andrés Bravo y Rojas, Alicia Rivera Morales</i> | |

| | |
|--|-----|
| Comunidad UPN de práctica e indagación en la escuela | |
| La experiencia del caso en Ciudad Juárez | 119 |
| <i>Cecilio Armando Esquivel Varela,</i> | |
| <i>M. Guadalupe del Socorro López Álvarez,</i> | |
| <i>Zonia Cristina Hernández Alemán, Cruz Argelia Estrada Loya,</i> | |
| <i>Diana Carolina Nava Saucedo, Evangelina</i> | |
| <i>Cervantes Holguín, Iván Poblano</i> | |
| | |
| La conformación de una comunidad de práctica pedagógica | |
| en la escuela primaria en el municipio de Tijuana | 133 |
| <i>José Luis Carballo Pelato, Manuela del Carmen</i> | |
| <i>Sánchez Humaran, Ignacio Anaya Moreno</i> | |
| | |
| Conformación de una comunidad de práctica | |
| en una escuela primaria de la ciudad de Oaxaca | 143 |
| <i>Ruth A. Díaz Ramírez</i> | |
| | |
| La conformación de una comunidad de práctica | |
| e indagación en la escuela: el caso Ciudad | |
| Guzmán, Jalisco | 159 |
| <i>B. Angelita Magaña Barragán, José Núñez B.,</i> | |
| <i>Eduardo Ochoa B., Bertha Emilia Ríos</i> | |
| | |
| Bibliografía | 179 |

PRÓLOGO

La identificación de las escuelas como comunidades de practicantes reflexivos, autónomos y en continuo proceso de aprendizaje es una aproximación relativamente novedosa, no tanto desde el punto de vista teórico, pero definitivamente sí en los supuestos conceptuales relativos al funcionamiento de los sistemas educativos, en los que domina como supuesto la noción de que las escuelas son agrupaciones “desestructuradas” de diversos actores educativos, entre los cuales los maestros no tienen, al menos necesariamente, una ponderación específica. Las implicaciones de una concepción de las escuelas como comunidades activas de practicantes son, por demás, importantes para reconceptualizar las políticas públicas y las acciones específicas que el Estado dirige a las escuelas y a los actores que las conforman. Por una parte, se impone la necesidad de considerar a la comunidad escolar como una entidad que en su acción cotidiana se muestra activa, plural, multifacética, en continuo desarrollo y con elementos constitutivos que entran en diversas modalidades y niveles de tensión.

En este sentido, la escuela es un espacio social activo en donde, por ejemplo, no se demuestran las competencias docentes adquiridas en los procesos de formación o actualización, sino que configura conversaciones en donde los significados de “buena enseñanza” y “buen aprendizaje” son activamente negociados, reinventados y recontextualizados. Simplemente no es posible mantener nociones como “capacitar”, en su sentido primitivo de “entrenar” a los maestros a ejecutar acciones consideradas por la teoría o la política como “los enfoques” oficiales, operativización de una pedagogía que alguien con autoridad formal pero totalmente externa a la escuela haya decretado como la única posibilidad de buena pedagogía. Al contrario, se imponen diálogos estructurados entre los miembros de la comunidad escolar. Ejercicios de conversación en donde la horizontalidad, el respeto auténtico a la

dignidad profesional, el llamado a basarse en reflexiones informadas y sinceras son algunos de sus principios operativos.

En consecuencia, las nociones de “buena enseñanza” o “buen aprendizaje” no es posible predeterminarlas en una lista de características de los docentes o sus desempeños, sino que se requiere asumir la identidad institucional del colectivo, la historia peculiar de la escuela y sus trayectorias de vida, la estructura de las condiciones reales de ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje. Se asume que todo aprendizaje es “situado”, estrechamente conectado con los determinismos del contexto, pero al mismo tiempo se asume que la capacidad de agencia social eficiente de los actores puede reconfigurar, retar e incluso superar las acotaciones de acción posible definidas por los mecanismos del contexto. Incluso, algunos sostendríamos que la capacidad de que una escuela se asuma como comunidad de practicantes se muestra básicamente en su eficiencia social, es decir, por su capacidad para superar los determinismos sociales, culturales y económicos que limitan las expectativas de resultados de sus acciones. Estas comunidades son capaces de expresar su “hastío” por las tradicionales visiones burocráticas y se posicionan como actores competentes para descubrir nuevas vías de transformación de su cotidianidad.

Lejos están las escuelas que se asumen como comunidades de practicantes de la gestión de las inercias, tan frecuente de encontrar en la visión gerencial de la educación, que suele cometer el error de configurarlas como meros receptáculos organizacionales vacíos, amorfos, pasivos, neutrales a las decisiones que se les dictan, faltos de capacidades e incapaces de asumir su responsabilidad. Por ello las burocracias federales o estatales les “instruyen”, les “capacitan”, les “decretan”, es decir, les imponen. Estas acciones no requieren de diálogo, no asumen interlocución válida, básicamente se exige acatamiento y obediencia. Así, paradójicamente, incluso se ha pretendido imponer enfoques construccionistas o procesos de participación social.

Las reacciones o ejercicios de resistencia por parte de muchas de las escuelas son por demás claros: las simulaciones, los formalismos, el burocratismo o, simplemente cerrar las puertas y hacer en el interior “lo que se puede con lo que se tiene”, como un principio de operación realista ante las imposiciones irreales. Con la capacitación estimulada mediante incentivos salariales se acude de manera masiva –a veces

incluso sin el premio salarial–, sistemáticamente los docentes declaran su gusto por intercambiar puntos de vista con otros, por aprender de otros, por enseñar a otros, por tener la oportunidad de intercambios entre colegas. Sin embargo, también de manera sistemática, al día siguiente se sigue haciendo lo mismo, la práctica se muestra blindada a todo ejercicio, más interesada en apegarse a los gurúes pedagógicos que a la consideración de las condiciones y expectativas reales de la enseñanza y el aprendizaje.

El texto que está a punto de leer muestra cómo es posible revertir las formas tradicionales de desarrollar competencias de buena docencia asumiendo que la escuela es una activa comunidad de practicantes educativos. Muestra cómo investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) tienen un acercamiento igualitario con los docentes de escuelas primarias y cómo ubicarse de igual a igual con maestros de escuelas primarias en la construcción de diálogos enriquecidos por la reflexión y las evidencias de sus desempeños (todo en videos). Muestra un ejercicio de desarrollo de competencias pedagógicas basado en la colaboración, la participación igualitaria, la reflexión sistemática e informada y la efectiva construcción social del aprendizaje.

En las conversaciones sobre buena pedagogía que aquí se describen no se encuentran presentes listas de características de buena enseñanza, propias de “maestros eficientes”; tampoco se asume que los buenos docentes son aquellos que se asimilan a un “enfoque” oficializado como el que debe aplicarse en las aulas. Es más, no se asume que la conversación sobre buena pedagogía gire en torno a una noción pre-establecida, pre-configurada, des-contextualizada. Tampoco se parte de las definiciones de buena pedagogía. Simplemente, se parte de la objetivación de la práctica, de poner frente a los maestros una pieza de evidencia empírica de su propio desempeño –o de compañeros maestros que viven situaciones de docencia muy similares–, que en este ejercicio consistió en videograbar lecciones. Por lo que se pone frente a los docentes un “espejo” de sí mismos, o una imagen por demás cercana a su propia realidad. La imagen que los maestros observan de sí mismos pocas veces es familiar, algunas veces resulta sorprendente, otras más provoca orgullo, otras cierta vergüenza. La imagen es compartida en grupo mediante videoclubes, dinámica que estructura un proceso de reflexión que, en caso de llegar a la autocrítica, se orienta a

tratar de entender el proceso, no a sancionar, reprimir o reprobar el error. Sin duda, pocos actos de transparencia pública son tan radicales como la demostración, ante compañeros de trabajo, de estas evidencias de desempeño profesional que realizan los maestros en los clubes. Pero el ejercicio no es encuadrado por los maestros sólo como una rendición de transparencia, ya que típicamente se asume de manera rápida como un proceso de aprendizaje, como un motivador de revisión de los fundamentos tanto de lo que se hizo como de la innovación, de lo que pudo hacerse. Pensar y conversar con otros, con base en el respeto y en la búsqueda de comprensión (no en calificaciones o adjetivaciones), permite desplegar y ampliar el repertorio de posibilidades. Con esto se renueva y se ponen condiciones alternativas de la práctica de la enseñanza, considerando los recursos, nivel de alumnos y situaciones concretas que caracterizan la vida cotidiana que experimenta en sus aulas el maestro.

Ante el fracaso ya documentado de las estrategias de actualización docente que hemos experimentado en nuestras escuelas públicas se impone como una obligación revisar alternativas. Los académicos de la UPN que han estado realizando estas experiencias sin duda enriquecen el debate nacional sobre nuevas modalidades de actualización docente. Muestran con hechos la posibilidad de procesos de actualización en el centro educativo, en sus agentes centrales y en conversaciones iluminadoras, estructuradas e informadas.

Armando Loera Varela
Heurística educativa

INTRODUCCIÓN

En la presente publicación se presentan los resultados de una investigación en escuelas primarias mexicanas de distintas entidades del país. El propósito del estudio fue desarrollar una intervención para promover la conformación de comunidades de práctica mediante la realización de videoclubes en las escuelas primarias participantes. El objetivo de la intervención fue propiciar espacios de diálogo, colaboración e indagación sobre los problemas de la práctica pedagógica en las aulas. La estrategia de conformación de comunidades de práctica fue seleccionada como alternativa de profesionalización de los docentes en su centro escolar. La intervención se desarrolló en el lapso de mediados de 2005 a junio de 2007 y en ella participaron profesores de educación primaria de las escuelas participantes.

Para cada una de las escuelas del estudio se estructuró un proyecto de intervención. Las condiciones específicas de cada escuela estudiada determinaron las especificidades de cada proyecto. Así, se indagó sobre dos objetos de estudio: 1) Impacto de la reflexión colectiva de los docentes en las formas de analizar su práctica pedagógica a través del videoclub; 2) Procesos de conformación de la comunidad de práctica.

Los resultados que aquí se presentan son producto de una labor colegiada que llevó a la conformación del grupo nacional de profesores-investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional, que se identifican a sí mismos como Comunidad de Práctica UPN de Indagación en la Escuela, y otros profesores-investigadores y estudiantes de pregrado y posgrado participantes de las Unidades UPN estatales.

La labor colegiada se inició a mediados de 2004, cuando el grupo nacional de profesores-investigadores se propuso estructurar un plan de trabajo que integrara docencia, investigación y difusión en un proyecto que tuviera como ejes de desarrollo la conformación de comunidades de práctica de indagación educativa en las escuelas primarias y la realización del videoclub.

El proyecto de intervención fue concretado en el 2005, año en el que fue apoyado institucionalmente por las autoridades de la UPN en convenio con la Subsecretaría de Educación Básica. Con base en este apoyo se desarrolló la estrategia de autoformación del grupo de investigadores en aspectos técnicos de registro en video y académicos de conformación de comunidades de práctica. La estrategia de autoformación se llevó a cabo mediante la programación y realización de diez seminarios, así como cuatro talleres regionales y locales para los equipos integrados en cada una de las Unidades UPN estatales en las que laboran los profesores-investigadores participantes.

Los profesores-investigadores aportaron al desarrollo del proyecto su experiencia en la aplicación de técnicas de análisis cualitativo de la práctica pedagógica videograbada. Esa experiencia la lograron con su participación como equipo de profesores-investigadores en el proyecto de análisis de la práctica pedagógica videograbada. Proyecto desarrollado en el marco del Programa de Evaluación del Programa Escuelas de Calidad, a instancias de la Subsecretaría de Educación Básica y en forma coordinada entre el PEC, Heurística Educativa, A. C. y la UPN. Como producto de esa experiencia, se publicó en 2006 el libro *La práctica pedagógica videograbada*, que reportó la fase de línea base de la evaluación y el reporte de la 2ª fase de seguimiento del PEC en 2007, *Cambio en la práctica pedagógica en escuelas del programa Escuelas de Calidad*.

Los reportes plasmados en esta publicación expresan la intención y el compromiso del grupo de investigadores con la tarea de intervenir en la escuela y proponer alternativas de formación continua de los docentes de la enseñanza básica. Compromiso que se corresponde con la tarea de la UPN de contribuir a la atención de los problemas educativos en el ámbito de la formación y actualización de los docentes mediante la docencia, la investigación, la difusión y la extensión universitaria.

Con estos proyectos de intervención se buscó, asimismo, establecer una relación de colaboración y diálogo entre profesores-investigadores de la UPN y docentes participantes de las escuelas primarias de las distintas entidades del país. Establecer, a través de la intervención, una asociación académica estrecha para promover el análisis y la reflexión sobre la práctica pedagógica y el desarrollo curricular en el marco de comunidades de práctica y a través de videoclubes de clases videograbadas. En

este sentido, se puso en marcha una estrategia de integración y participación en comunidades de práctica en tres niveles de participación:

- a) Nivel nacional, en el que se intervino en el ámbito de formación de los docentes-investigadores de la UPN de 12 entidades del país. En este nivel se realizó un proceso de autoformación con base en seminarios-taller sobre la perspectiva teórico-metodológica de Comunidades de Práctica y el videoclub.
- b) Nivel estatal, en donde la intervención abarcó el ámbito de la formación de docentes y estudiantes de las Unidades UPN y se realizó a través de talleres regionales y locales en las Unidades UPN.
- c) Nivel local, en donde se intervino en el ámbito de formación en el centro escolar. Fue en este nivel en donde se concreta la promoción de las comunidades de práctica y los videoclubes. Nivel que constituyó la tarea central de la intervención para promover comunidades de práctica como alternativas de formación continua de los docentes de las escuelas primarias mexicanas participantes.

Por otro lado, esta publicación es posible gracias a las condiciones que la institución y las autoridades dieron a través de la Dirección de Unidades UPN para mantener reunido al grupo Comunidad de Práctica UPN de Indagación en la Escuela. Asimismo es posible, gracias a la convicción de los profesores-investigadores de la UPN participantes en el trabajo colegiado, y a su interés por investigar, a pesar de la poca experiencia en investigación aplicada y a las múltiples actividades académicas en las Unidades UPN que estuvieron bajo su responsabilidad durante el período en que se desarrolló y sigue realizándose la intervención en las escuelas.

Comunidad de Práctica UPN de Indagación en la Escuela

- José Simón Sánchez Hernández. Coordinador UPN Ajusco
- Rosa María González Isasi. UPN 281, Ciudad Victoria.
- Moisés Rizo Pimentel. UPN 011, Aguascalientes, Aguascalientes.
- Andrés María Juvencio Bravo y Rojas. UPN 211, Puebla, Puebla.
- José Luís Carballo Pelato. UPN 022, Tijuana, Baja California.

- Cecilio Esquivel Varela. UPN 082, Ciudad Juárez, Chihuahua.
- Alicia Rivera Morales. UPN Ajusco, Distrito Federal.
- M. Carmen Sánchez Humaran. UPN 022, Tijuana, Baja California.
- María Guadalupe López Álvarez. UPN 082, Ciudad Juárez, Chihuahua.
- Bertha Angelita Magaña Barragán. UPN 144, Ciudad Guzmán, Jalisco.
- María Esther Ordaz Hernández. UPN 241, San Luis Potosí, San Luis Potosí.
- Mario Ulises Martínez Sánchez. UPN 241, San Luis Potosí, San Luis Potosí.
- Ruth Avecita Díaz Ramírez. UPN 201, Oaxaca, Oaxaca.
- José Manuel Lara Pacheco. UPN 328, Zacatecas, Zacatecas.

Comunidad de práctica y videoclub en la formación continua de docentes en una escuela primaria del Distrito Federal

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

INTRODUCCIÓN

El presente texto tiene como objetivo mostrar el resultado de la intervención en una escuela primaria de la ciudad de México, con el fin de promover una comunidad de práctica y desarrollar un videoclub como medio alternativo de formación continua de los docentes en un centro escolar. Tiene como marco la profesionalización asociada al aprendizaje continuo, al crecimiento profesional y al desarrollo de comunidades de práctica en la escuela como espacios de aprendizaje de los docentes.

Esta intervención forma parte de un proyecto más amplio relacionado con Comunidad de Práctica UPN e Indagación en la Escuela, que se lleva a cabo en 11 escuelas del interior del país. Se marca la problemática de la formación y actualización permanente de los docentes de la enseñanza básica, en términos de lo poco significativo de los contenidos, los métodos de enseñanza y el trabajo individualizado que predomina entre los docentes. Asimismo, la importancia de llevar la formación a los centros escolares y atender las necesidades específicas de la práctica pedagógica del aula escolar. En este sentido, se plantea la importancia del trabajo colaborativo entre instituciones universitarias como la UPN y las escuelas de enseñanza básica, y en particular la colaboración e intercambio entre docentes investigadores y docentes de básica.

* UPN Ajusco. AA-3.

Se describe el método de intervención y organización del videoclub y la videograbación de las clases de los docentes participantes, así como la videograbación y transcripción de las sesiones de videoclub. Se entrevistó y aplicó un cuestionario a los docentes para saber qué les aportó el videoclub. Se marcan las características del contexto de la escuela que favorecen el desarrollo de la participación del colectivo. En los resultados se muestran los temas de interés, tratados en las sesiones, que expresan las preocupaciones del colectivo sobre la enseñanza y el significado del videoclub en la formación y reflexión sobre la práctica. Asimismo, el caso de una docente que evolucionó hacia una nueva comprensión sobre la práctica en aspectos de creatividad, métodos y usos de estrategias de otros colegas.

En la discusión se señala que el videoclub dio la oportunidad a los docentes participantes de interactuar, deliberar juntos y compartir objetivos de la enseñanza como lo hace una comunidad de práctica. En las intervenciones se abordaron temas de interés y lo que creen como metas educativas comunes. Al comentar las relaciones entre los logros en y entre cada grado, así como en relación con los medios empleados. El tema del trabajo grupal en las aulas fue punto de interés común. Al respecto se expresó el compromiso colectivo para fomentarlo como método de trabajo desde los primeros grados. En esto radica el valor de promover este tipo de ambientes y el diseño de comunidades de práctica, como se ha visto en otros estudios. Finalmente, se concluye que el videoclub es una alternativa de formación continua, por su impacto inmediato en la reflexión sobre la práctica pedagógica y porque favorece nuevas comprensiones sobre la práctica, la enseñanza y la identidad profesional de los docentes participantes.

Aprendizaje como participación social en contexto

A pesar de que cada vez se reconoce más que el aprendizaje tiene un fundamento sociocultural y que éste se produce en interacción con otros (Wells, 2002; Colomina y Onrubia, 2001; Wenger, 2001), las instituciones educativas están aún marcadas por el problema de considerar que el aprendizaje es un proceso individual, normalmente separado del resto de las actividades cotidianas y constituye el resultado de la enseñanza. Esta visión, se considera, es asimismo aplicable a cualquiera de los diferentes niveles de la enseñanza escolarizada, desde básica hasta superior, y tanto

a la educación de los niños y adolescentes como respecto a la educación de adultos, como en el caso de la formación de los docentes.

Como resultado de lo anterior, la escuela y la enseñanza transmiten la idea de aprendizaje como algo aburrido y arduo. Los educandos sienten que no están hechos para aprender y les resulta poco significativo. Contra esta idea se plantea que es necesario adoptar una perspectiva que coloque al aprendizaje en el contexto de nuestra propia experiencia de participación en el mundo. La idea central es poner el “... aprendizaje en el contexto de nuestra propia experiencia de participación en el mundo” (Wenger, 2001).

El aprendizaje constituye, así, un proceso caracterizado por participar activamente en *prácticas* en comunidades sociales y por construir *identidades* en relación con esas comunidades. En la participación social se expresa un proceso de aprender y conocer, el cual tiene como componentes: a) el significado que implica la experiencia, b) la práctica que representa cómo hacer, c) la comunidad que supone afiliación y; d) la identidad relativa al devenir (Wenger, 2001, p. 22).

Estos componentes están interconectados y se definen mutuamente. El término *comunidades de práctica* tiene un sentido más amplio que el concepto de aprendizaje. En las comunidades de práctica se expresa la participación social. Son una parte integral de la vida diaria de cualquiera. Se distinguen entre aquellas comunidades a las que pertenecemos como miembros plenos y aquellas en que somos participantes periféricos.

Diseño de comunidades de práctica en la escuela

El concepto de *comunidad de práctica* es, entonces, interesante para replantear el aprendizaje como participación social, porque tiene implicaciones para los individuos, las comunidades y las organizaciones. En la formación continua es útil para entender la actividad de los docentes en lo individual, en lo colectivo y organizacional como una comunidad de práctica. Individualmente, para los docentes pertenecer a una comunidad significa participar en el desarrollo de la comunidad escolar, refinar su práctica y fortalecer el dominio de los contenidos y métodos pedagógicos. Para la escuela podría significar, como organización, el espacio de conocimiento educativo y pedagógico socialmente relevante.

Las tendencias actuales, tanto en la investigación educativa como en la profesionalización de los docentes a nivel de la enseñanza básica, siguen documentando la necesidad de transformar la escuela desde dentro y con la participación activa de los docentes y directivos como actores centrales del proceso educativo. Se está imponiendo, así, la idea de profesionalización, asociada al aprendizaje continuo y al crecimiento profesional (Clark y Hollingsworth, 2002). El tema central se orienta cada vez más hacia la profesionalización para el cambio a través de indagación, colaboración y diálogo en comunidad (Wells y Claxon, 2002; Wells, 2004). El cambio en los docentes está identificado con el aprendizaje continuo ya que es, el aprendizaje, un componente natural de la actividad profesional en las escuelas. Del mismo modo, la formación continua y permanente está asociada con el desarrollo de comunidades de práctica en la escuela como espacios de aprendizaje (Palincsar *et al.*, 1998; Thomas *et al.*, 1998; Brew, 2003).

Las comunidades de práctica están siendo promovidas como modelo de desarrollo profesional de los docentes. En las escuelas, al promoverlas entre los docentes, se busca que ofrezcan oportunidades para compartir metas educativas, afinidad laboral e intercambio de experiencia y conocimientos. Propiciar que aprendan con sus colegas como miembros plenos de una comunidad escolar, que afinen y generen conocimientos en el dominio de la práctica pedagógica en las aulas escolares (Palincsar *et al.*, 1998).

Se entiende el aprendizaje como participación en actividades aceptadas como distintivas de una comunidad. Aprender consiste en una participación por la cual las integrantes de una comunidad se convierten en miembros plenos del grupo (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2001).

En el marco de las actuales sociedades de la información y el conocimiento, destaca que las comunidades de práctica son generadoras y administradoras de conocimiento, por lo cual es conveniente promoverlas y mantenerlas en las organizaciones e instituciones sociales (Wenger, E. McDermott, R. y Snyder, W., 2003).

En el contexto de la investigación educativa en México, a nivel de enseñanza básica, se han desarrollado varios trabajos de investigación e intervención con el interés de promover la formación de comunidades de aprendizaje entre los docentes

en las escuelas primarias, como los realizados por Flores K.E. (2004) y Rojas R.S. (1999). Estas propuestas se centran en el funcionamiento general o gestión de la escuela, como se proponen en el estudio de Flores, o como en el estudio de Rojas se centran en los alumnos como comunidad de aprendizaje. Estos trabajos no pretenden estudiar o intervenir sobre la práctica pedagógica y la enseñanza en el aula.

A diferencia de los estudios citados, el presente trabajo se centra en la práctica pedagógica y el proceso formativo de los docentes. Impulsa procesos de formación continua en las escuelas e interviene promoviendo una comunidad práctica entre los docentes, donde se vean como aprendices permanentes sobre su práctica pedagógica.

Docencia y formación individualizada

En las instituciones de educación básica, particularmente en las escuelas primarias, las formas de trabajo colectivo son poco favorecidas debido a las condiciones de la organización escolar y a la falta de tradición entre los propios docentes. En este sentido, estos últimos siempre han elegido la forma individual sobre la colectiva en su labor docente.

La estrategia diseñada por la reforma de modernización de la educación básica, desde 1992 (SEP, 1992) ha propuesto la creación de cuerpos colegiados como los Consejos Técnicos o cualquier otra denominación, pero no han cumplido cabalmente con la función de contribuir al desarrollo de un trabajo en colectivo, por lo que el docente sigue en un aislamiento académico con pocas opciones de reunión para compartir experiencias y conocimiento pedagógico con sus colegas de dentro y fuera de la escuela. Asimismo, se ha fijado llevar la formación y actualización permanente a los centros escolares, sin que hasta la fecha esto se logre. En general, la capacitación y actualización de los docentes que ofrece la SEP a través del Programa Nacional de Actualización Permanente (Pronap), se caracteriza por hacerlo de manera tradicional, mediante cursos y talleres, con base en el método de cascada y fuera de los centros escolares. Esta estrategia ha resultado poco efectiva y existe en el medio magisterial la idea de que los programas de formación siguen siendo *más de lo mismo*. Esta situación hace necesario desarrollar una estrategias que di-

namicen el trabajo en colectivo y la colaboración de los docentes en las escuelas, que potencialicen su labor de tal manera que cuenten con más oportunidades para compartir y reflexionar sobre su práctica pedagógica y que permitan la profesionalización permanente sin salir del centro de trabajo; estrategias alternativas en el contexto de participación en una comunidad de práctica.

Escuela-universidad. Colaboración docentes-investigadores

La colaboración entre universidades y escuelas básicas ha sido tema de discusión desde principios de los 90 (Brew, 2003). Se estudia la colaboración puesto que se ha detectado como un importante factor en contextos y programas específicamente centrados en el desarrollo y aprendizaje de los docentes, por lo que se plantea la conveniencia de promover esta asociación entre docentes de enseñanza básica y universitaria. El análisis de esta relación plantea que, a pesar de los conflictos lógicos, dadas las visiones diferentes en torno a lo educativo y sus posturas teórico-prácticas de la enseñanza y aprendizaje, la asociación podría crear nuevas formas de discurso específico sobre el aprendizaje y la enseñanza. Como discurso comunitario representa un poderoso contexto de mejora de la práctica de todos los participantes (Erickson, Brandes, Mitchel y Mitchel, 2005).

La diversidad de experiencias y pericia con que cuentan, tanto los docentes de educación básica como los docentes-investigadores universitarios, en torno a la problemática de la enseñanza escolar, provee motivos suficientes para interactuar y trabajar conjuntamente en las escuelas como colegas. Así, docentes de primaria y universitarios necesitan compartir sus puntos de vista sobre la educación escolarizada. Al escuchar estos puntos de vista diversos, prácticos y teóricos, probablemente enriquezcan su perspectiva tanto individual como de la comunidad escolar a la que pertenecen. Unos como profesionales con amplia experiencia práctica en las aulas y los otros como profesionales con experiencia en el trabajo académico teórico e investigativo. Se puede así contribuir a orientar mejor el progreso de sus metas como comunidad de práctica educativa y como personas que comparten un interés por los problemas de la práctica pedagógica, el aprendizaje y la enseñanza escolar.

La posibilidad de un trabajo conjunto entre docentes de primaria y docentes-investigadores universitarios dependerá de su capacidad para crear un ambiente

de suficiente confianza como miembros de una comunidad más amplia, como comunidad de práctica educativa. Confianza que sólo se logrará si se reconoce que la responsabilidad para comprender y entender la educación escolar tiene que ser compartida y que la autoridad para conocer es colectiva. Con ello se trata de propiciar un acercamiento y colaboración entre la universidad y la escuela primaria como una forma de asociación académica para un mejor desarrollo profesional de ambas. Interinstitucionalmente, esta asociación escuela-universidad, al formar una comunidad de práctica educativa amplia, pretendería realizar una actividad conjunta e interdependiente mediante la cual docentes de primaria y universitarios reflexionaran e indagaran sobre problemas de la enseñanza y la práctica pedagógica del aula a partir de videoclubes.

Investigación en la escuela y para la escuela

Así, como miembros de una comunidad educativa y de aprendizaje, los docentes de primaria participantes y los docentes-investigadores facilitadores, comparten responsabilidades y autoridad en cuanto a la atención, la reflexión y el estudio de los problemas de la enseñanza escolar. El propósito es propiciar un cambio en la naturaleza de sus relaciones para hacerlas más interdependientes y horizontales; colaborar, analizar, reflexionar e investigar sobre la práctica pedagógica, enfocándose en los intereses y demandas específicas de formación profesional de los docentes de primaria. Se trata de promover que los docentes de primaria adopten una estructura de comunidad de práctica, tomen el liderazgo y dirección de su propia formación y actualización al interior de la escuela, ayudados por sus colegas de la universidad. Como estrategia de formación y actualización es interna en la escuela, porque parte del conocimiento, experiencia y necesidades específicas de preparación/superación y actualización de los docentes. No pretende, por tanto, imponer una propuesta diseñada por expertos y desde el exterior de las escuelas que frecuentemente prescriben programas y modelos de formación y prácticas pedagógicas. Por el contrario, intenta promover un proceso alternativo desde dentro de la escuela, que recoja las necesidades e intereses de los docentes, en colaboración con los propios docentes participantes, investigando en la escuela y para la escuela.

Se trata de promover, asimismo, una cultura de colaboración para contribuir al surgimiento de una comunidad amplia de docentes de enseñanza básica y académicos universitarios que intercambien y compartan pericia práctica, teórica y técnica sobre la enseñanza y, de este modo, facilitar medios para rescatar la práctica, desarrollar conocimiento pedagógico y mejorar la enseñanza propiciando, así, nuevas formas de discurso acerca del aprendizaje y la enseñanza escolar (Mitchel, 2004) y convirtiendo a los docentes en aprendices permanentes de la enseñanza.

Videos y videoclubes en la formación continua de los docentes

Los videos resultan una herramienta interesante para propiciar la reflexión sobre la práctica pedagógica y para apoyar el desarrollo intelectual y profesional de los docentes. Mediante la organización de reuniones para ver clases videograbadas en sesiones de videoclub se crean oportunidades y entornos de aprendizaje sobre la enseñanza.

EL uso de videoclases permite ilustrar prácticas, actividades y eventos de clase concretos. En las videograbaciones de las clases se pueden ver las historias propias de enseñanza, así como las de otros colegas. Las clases grabadas ofrecen la oportunidad de observar cómo se resuelven dilemas y enfrentan retos durante la práctica pedagógica en las aulas. Los videos de clase ayudan a crear visiones alternativas de prácticas sobre la enseñanza, que al parecer constituyen una herramienta poderosa, más que la lectura de textos teóricos. Pueden, además, motivar el interés por indagar sobre la enseñanza, mejorar la comprensión de la labor docente y llevar a la fundamentación teórica de la práctica.

Los videos de clases son una fuente de nuevas ideas sobre cómo enseñar, al mostrar a los docentes repertorios sobre cómo hacerlo. Ofrecen ejemplos concretos, con un potencial práctico inmediato para la enseñanza. Para Marx y cols. (1998), los comentarios y apuntes asociados con los videos ayudan a centrar la atención en temas de particular relevancia para los docentes que resaltan aspectos donde expresan lo que piensan de su propia práctica. Observar interacciones de clase a través del video da ocasión para la reflexión más que para la acción. La reflexión puede hacerse de forma recursiva, sobre un mismo acontecimiento visto en la videoclase, lo cual es imposible durante la actividad en el salón de clase.

Por otro lado, organizar un videoclub donde se puedan ver clases grabadas ha resultado relevante en la formación continua de los docentes. En el videoclub es posible generar conocimiento y marcos conceptuales comunes sobre la enseñanza entre los docentes. El videoclub trata de reuniones en las que un grupo de docentes observa y discute segmentos de videos de sus propias clases (Gamoran y Y. Han, 2004). Las videoclases ofrecen a los docentes un conjunto de herramientas conceptuales comunes, ya que describen la enseñanza en las aulas. Dan oportunidad para que los docentes se involucren en procesos de investigación de su enseñanza, por lo que diseñar situaciones para ello es interesante. Proponer y organizar un videoclub, donde una comunidad de docentes se reúne para ver, comentar y reflexionar sobre sus propias clases, proporciona un contexto para apoyar el aprendizaje de los docentes. Es, por tanto, una forma interesante de aprendizaje, colaboración e indagación sobre la enseñanza y el aprendizaje en las aulas escolares reales. Constituye un espacio para que los participantes desarrollen un lenguaje compartido y conocimiento nuevo sobre la enseñanza mediante la resolución colaborativa de problemas (Gamoran, M. y Han S., 2004; Gwyn-Paquette, 2001). Es una oportunidad para lograr nuevas comprensiones sobre la práctica e identidad profesional entre los docentes.

Estudios sobre videoclub muestran cómo se producen cambios en la atención que los docentes ponen en la concepción y temas de interés de la enseñanza, que surgen en estos encuentros. Por ejemplo, Gamoran y Han (2004) reportan que los docentes aprenden de lo que ven en los salones, los estudiantes y nuevas formas de enseñanza, así como los cambios que las discusiones producen en cuanto a la atención inicial que ponen en la enseñanza para, posteriormente, centrarse en el aprendizaje de los estudiantes. Con los encuentros en el videoclub, las discusiones se van haciendo más complejas. Así, los docentes, de sugerir inicialmente estrategias de enseñanza, tienden después a tratar de comprender las estrategias de enseñanza que usan y a conectar sus ideas pedagógicas con el pensamiento de los estudiantes, reportan estos autores.

En este contexto, el presente reporte muestra el resultado del análisis de las sesiones de videoclub, a lo largo de más de un año, con un colectivo de docentes en una escuela primaria de la ciudad de México, entre abril de 2006 y mayo de 2007. Se analiza el aporte que colectiva e individualmente tiene el videoclub en la reflexión

sobre la práctica y la identidad profesional, según la perspectiva de los docentes participantes, expresada en las entrevistas y el cuestionario. La intención es mostrar las nuevas comprensiones sobre la enseñanza, los temas de interés del colectivo, la identidad profesional, así como el contexto escolar que las favoreció.

MÉTODO Y PROCEDIMIENTO

Participaron trece docentes de una escuela primaria del Distrito Federal. Se realizaron seis videoclubes, de abril de 2006 a junio de 2007. Cada sesión se videograbó y transcribió con el propósito de analizar los temas de discusión, así como los comentarios y reflexiones del colectivo. Se entrevistó a los participantes y aplicó un cuestionario en la última sesión para saber qué les significó el videoclub. Las sesiones se desarrollaron como parte de la agenda del Consejo Técnico Escolar.

El procedimiento consistió en grabar, editar y ver la clase del docente grabado antes de las sesiones. En entrevista con los organizadores del videoclub, el docente revisa la secuencia de clase editada y los motivos de su participación. En la sesión se presenta el video. Una vez observado, el docente protagonista expone su plan y explica su clase para darle contexto. Posteriormente, el colectivo comenta y hace la crítica de lo observado e intercambian puntos de vista con el protagonista.

Los organizadores exponen el objetivo y describen el procedimiento de intervención. Se reparte el texto transcrito de la secuencia de clase a todos los asistentes. En seguida se pasa a ver la videograbación. Las videoclases tienen en promedio una duración de 18 minutos.

Un organizador coordina la sesión, invita a participar preguntando qué se les hizo relevante o significativo de la clase, qué reflexión les genera sobre su práctica. Al concluir la reunión el coordinador de la sesión pregunta qué aportó ésta a la reflexión sobre su práctica. Los participantes intervienen exponiendo sus impresiones y comentarios finales.

Las intervenciones del coordinador consisten en promover los comentarios y reflexiones, más que en opinar o valorar la clase. Se subraya que lo importante no son los comentarios de los coordinadores sino las reflexiones que realizan, lo que

piensan sobre su práctica los docentes participantes. Toda la sesión es videograba- da con la finalidad de transcribir cada intervención de los docentes participantes para el posterior análisis de dónde ponen atención y su significado.

Durante los seis videoclubes, el colectivo de docentes observó y comentó las clases, el desempeño de los docentes, contenidos, métodos y dinámica de la clase. En el primer videoclub se realizó un ejercicio con el fin de que el colectivo observara cómo funcionaba el videoclub y de promover su participación en él. En los siguientes se vieron y comentaron clases de matemáticas de primero, cuarto y sexto grados, de ciencias en quinto grado y civismo en sexto.

CONFORMACIÓN DE LA COMUNIDAD Y VIDEOCLUB

Entrada a la escuela

A principios de 2006, por intermedio de un docente, estudiante de la UPN, se estableció comunicación con el colectivo de docentes de la escuela. Se realizó una entrevista con la directora, quien con toda la disposición se interesó por la idea de que colaboráramos mediante la promoción de una comunidad de práctica y realización de videoclub. Se solicitó que se presentara el proyecto por escrito. La directora dispuso que el proyecto formara parte del plan de la escuela en el rubro de formación de los docentes en la escuela. Con esto se justificó el proyecto para el ciclo escolar 2006-2007, y se formalizó la intervención de los docentes investigadores de la UPN en las reuniones del Consejo Técnico. Se dispuso de una hora en la agenda para la realización de las sesiones.

REUNIONES INFORMATIVAS PARA LA PROMOCIÓN DEL VIDEOCLUB

Previo a la realización formal de los videoclubes, se convocó a los docentes para informales el propósito, contenido y procedimiento. En la primera reunión se presentó el marco general del proyecto y la necesidad de grabar sus clases para verlas en el videoclub. En esta reunión se acordó realizar otra sesión y un ejercicio de videoclub.

En la segunda reunión con el colectivo de docentes se realizó un ejercicio de videoclub para demostrar su objeto y funcionamiento. Se presentó el video de la clase de un docente de una escuela del PEC de Sonora. El colectivo lo vió y realizó los comentarios y críticas al desempeño del docente de la clase observada. Hubo críticas sobre la práctica pedagógica del docente y generó reflexión autocrítica sobre la práctica de los presentes. Se hicieron aclaraciones sobre quiénes se grabarían y el procedimiento. Se explicó que la grabación se hacía con quienes voluntariamente aceptaran, cuando lo dispusieran y en la clase que determinaran; también se aclaró el procedimiento de grabación de la clase y sobre la entrevista para verla, evaluarla y preguntarles si estaban de acuerdo con la edición y secuencia de la clase. Al final del ejercicio y las aclaraciones, los docentes expresaron su interés y reconocieron la necesidad de evaluar su práctica; acordaron participar. Con cierto temor, dos docentes se propusieron para ser los primeros grabados. Los demás expresaron que conforme avanzaran las sesiones tomarían la decisión.

Se propuso como plazo para su desarrollo un año y medio. Se intentaría que todos los docentes se grabaran dos veces y fueran protagonistas en dos videoclubes para poder comparar cambios en la práctica entre una y otra sesión. Al cabo de este tiempo se valoraría la posibilidad de continuar para desarrollar indagación en las clases a partir de lo que se observó. En el último videoclub, en sesión de Consejo Técnico, se realizó un balance y analizó la perspectiva de colaboración futura para continuar.

CONTEXTO ESCOLAR. CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA PRIMARIA

Es una escuela de tiempo completo ubicada en una colonia urbana popular de la ciudad de México. Se estima que el 70% de las familias de los alumnos que asisten a ella son comerciantes ambulantes. La escuela ha experimentado problemas con los alumnos por desintegración familiar, drogadicción y alcoholismo.

La planta docente está integrada por 19 docentes. 15 profesores y 4 profesores maestros. La directora tiene estudios de normal y licenciatura. El 79% de los do-

centes es normalista, 15% cuentan con licenciatura y 6% tienen normal superior. La experiencia docente promedio es de 12 años. Cuenta con una matrícula de 357 alumnos.

La escuela cuenta con Enciclomedia y participa en el Programa Nacional de Lectura. Desarrolla una planeación colegiada y en ella se realizan reuniones de los Consejos Técnicos Escolares una vez al mes. Los docentes reciben asesoría directa sobre enseñanza de matemáticas por personal del Centro de Actualización del Magisterio (CAM) y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con este proyecto.

Los padres y la comunidad son ajenos a las actividades del centro escolar, sólo hacen aportes económicos. Desde 2002 la escuela está suscrita al Programa Escuelas de Calidad (PEC). Se elaboró el portafolio escolar, pero no lo usan para evaluar la práctica docente. La directora ha participado en cursos para el desarrollo del PEC, pero no los docentes. Tienen problemas en el diseño de actividades para generar una evaluación basada en competencias. Planean las actividades, pero no les dan seguimiento. Tienen fortalezas en las áreas de español, ciencias naturales y geografía. Se fomenta la lectura, pero falta la escritura y requieren reorientar las actividades en matemáticas y no han eficientado el uso del material. Consideran que el PEC puede ayudarles a generar autonomía académica. Presentan problemas en planeación colectiva, diseño de instrumentos de evaluación y en cómo evidenciar resultados, tomar acuerdos y participar en la toma de decisiones.

El proyecto de videoclub se incorporó como parte del programa anual del trabajo de la escuela. Se establecieron espacio y tiempo en las jornadas de los Consejos Técnicos, atendiendo a las políticas educativas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para orientar la actividad de los consejos hacia cuestiones académicas y promover la vida colegiada en la escuela como principios de gestión escolar. Como se observa, el contexto escolar es favorable al cambio en la participación, favorece el desarrollo y participación de la comunidad. Especialmente destaca el papel de la directora, el ser una escuela de tiempo completo y la experiencia docente de los participantes.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Se presentan los resultados y análisis de las sesiones de videoclub y de un caso. El análisis y la participación de la comunidad se realizan a partir de la transcripción de las sesiones de videoclub. Muestra la descripción de los temas abordados por el colectivo y opinión del videoclub. Se clasifican las respuestas de los docentes en grabados y no grabados. Los temas destacados, en su mayoría, corresponden a matemáticas. Otros están relacionados con el trabajo grupal en la clase; el material didáctico, la participación de los alumnos, los niños especiales; las estrategias empleadas en cada clase observada, el recurso de enciclomedia, el hecho de que los docentes también aprenden de los errores de los niños y valores, entre otros. Temas todos que han sido objeto de discusión, reflexión, aprendizaje y crítica en el colectivo como expresiones de su práctica pedagógica y la enseñanza real desarrollada en sus aulas. El análisis de las respuestas de las entrevistas y el cuestionario sobre el significado del videoclub muestran las ideas y nuevas comprensiones que logran los participantes sobre la práctica, la autocrítica y el compromiso con su clase y alumnos.

El análisis individual muestra el caso de una docente, su evolución y cambio como participante del videoclub; el significado que tuvo en la reflexión sobre la práctica y la identidad profesional de ésta.

COMUNIDAD, VIDEOCLUB Y TEMAS DESTACADOS

A la primera sesión de videoclub asistieron 12 docentes. El tema de clase fue “Unidades y decenas” para 1er grado empleando como recurso material para formar unidades y decenas el trabajo de equipo. Al segundo asistieron 13 docentes, se vieron las “Fracciones” de 6º grado, su empleo como recurso, la enciclopedia y trabajo en equipo. Al tercer videoclub asistieron 13 docentes. Se vio una clase de “Decimales”, para 4º grado, se empleó como recurso una tabla donde se representaban los puntos decimales y trabajo de equipo. Al cuarto asistieron 13 y se vio una clase

de ciencias con el tema del cuerpo humano, se empleó como recurso didáctico un modelo de aparato respiratorio elaborado con botellas, bolsas de plástico y ligas, y también se vio el trabajo en equipo. El quinto videoclub trató sobre una clase de civismo con el tema de valores, se empleó un cuento como recurso didáctico, y el trabajo en equipo, asistieron 13 docentes.

En la tabla 1 se muestran los temas destacados en cada sesión de videoclub.

Tabla 1. Temas destacados en el videoclub

| Videoclub | Temáticas destacadas |
|---|--|
| 1er Grado Tema: "Unidades y Decenas" Asistentes: 12 | <ul style="list-style-type: none"> - los conceptos empleados acordes con la edad de niños; - decenas y centenas en relación con la edad de los niños; - el trabajo grupal como forma que debe imponerse desde los primeros grados; - el material didáctico que los niños requieren por su edad; - la atención a niños de características particulares; - control de los niños porque no tienen muchas reglas. |
| 6º Grado Tema: "Fracciones" Asistentes 13 2 externos | <ul style="list-style-type: none"> - la complejidad de enseñar fracciones como contenido; - la enseñanza de las matemáticas basada en solución de problemas por parte de los niños donde tienen que buscar la respuesta y no esperar a que los docentes se las dé; - la enciclopedia como recurso, usado no meramente como animación o imagen de video sino manejado por el docente con intención didáctica; - la participación y atención a niños que levantan la mano y no se les atiende; - interés en la enseñanza para descomponer las fracciones desde el primer grado y unificar criterios para lograrlo en los últimos grados; - empleo de métodos diversos para que los niños vean que se pueden atender de distintas formas y flexiblemente los problemas matemáticos; |
| | <ul style="list-style-type: none"> - reparar en que a veces se ven los temas por verse y no es que no se consideren o sean de importancia, sólo que son complicados, a veces ni el docente los entiende; de los errores de los niños los docentes también aprenden. |

| | |
|--|---|
| <p>4º Grado Tema: "Decimales" Asistentes 13 4 externos</p> | <ul style="list-style-type: none"> - grupos desagregados que parecen no atender y no obstante se logra que aprendan; - diferencias entre el trabajo con los niños chicos y los grandes que tienen en común ser inquietos y aparentar que no atienden, pero que si lo hacen; - clima de confianza y autonomía a los alumnos en el aula; - importancia de llevar material preparado a la clase; - lo difícil que es que a uno lo filmen implica valor para hacerlo y mostrarse; - el trabajo de los primeros años se refleja en los sextos con participación de todo el colegiado; - cuestionamiento de la necesidad de expresar para qué les sirve a los niños lo que aprenden, por ejemplo las fracciones, recuperando el tema del video anterior. |
| <p>5º Grado Tema: "Cuerpo humano" Asistentes: 13</p> | <ul style="list-style-type: none"> - necesario corregir errores conceptuales: "se respira por nariz, no por boca"; - qué se evalúa: elaboración de modelo o aprendizaje contenido. Hay que evaluar aprendizaje; - niños difíciles en grados anteriores participan y muestran avances; - trabajo en equipo con tutores, ver y promover más dinámica y aprendizaje; - trabajar por proyecto complicado, abordarlo por amplitud de temas, difícil por presión de tiempo; - proyecto tiene que ser más sistemático y dar continuidad en siguientes grados. Implica investigación de distintas fuentes, no sólo del libro; - los libros dan pautas y recomendaciones no recetas; |
| | <ul style="list-style-type: none"> - los proyectos tienen limitaciones, fueron diseñados para medios rurales, hay que adecuarlos al medio urbano; - tolerancia al ruido, juego en clase siempre y cuando se trabaje. Una docente no lo tolera. |
| <p>6º Grado Tema: "Valores" Asistentes: 13</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Trabajar valores es difícil para concretar, aplicar y evaluar. - El valor de justicia es interesante para los niños. - Hay que trabajar conceptos. Niños no entienden palabras "arrogantes" ni las saben, están "chuecos" sus conceptos. - La clase preparada previamente, el recurso del cuento excelente. - Corregir conceptos, distinguir "valores" de "antivalores". - Tema importante para la formación ética de los niños. - Forzar participación individual de alumnos para mejorar participación. - La voz y perfil de docentes no cambia, lo que tiene que cambiar son estrategias didácticas. - Valor frente a la cámara. Importante porque muestra capacidad, ayudó a disminuir el miedo pavoroso que dio al principio. - Actitud positiva del colegiado a cómo me va a criticar. - Hay que preparar clase en "chiquito" a partir de un proyecto guía. |

El análisis de las temáticas nos muestra una gama de aspectos tratados, donde destaca una preocupación común en cada videoclub. Por ejemplo, el trabajo de equipo en los grupos, la relación de los temas y contenidos entre los grados y sobre los niños con características particulares. En segundo término, temas relacionados

con el uso de material didáctico acorde con la edad de los niños (video unidades y decenas); lo difícil que es ser grabado (video decimales, valores), la importancia de la preparación de clase, los objetivos de aprendizaje (video decimales, valores), el uso de recursos como enciclomedia no sólo como elemento videográfico, sino con más posibilidades (video fracciones); la forma de evaluación del aprendizaje (videos ciencias y valores); los valores en corrección de errores conceptuales (videos ciencias y valores). Temas que expresan el interés sobre aspectos pedagógicos que pueden ser objeto de análisis, cuestionamiento e indagación del colectivo en cuanto a los problemas de aprendizaje y enseñanza implicados para generar nuevas comprensiones sobre la práctica pedagógica de los docentes participantes.

El análisis de los temas indica, en general, cómo el colectivo centra su atención en aspectos pedagógicos –estrategias de enseñanza usadas, trabajo de equipo en el aula–, niños con características particulares y cómo atenderlos mejor –que muestra el sentido profesional de su participación en el videoclub–. Se dedican al análisis de su labor, a cómo abordar los contenidos y atender a los alumnos particulares, más que a fijarse en aspectos personales o de crítica de los compañeros que fue, junto con la grabación de sus clases, uno de sus temores.

SIGNIFICADO DEL VIDEOCLUB PARA LA COMUNIDAD

El análisis de las respuestas del cuestionario sobre qué les aportó el videoclub se realizó clasificándolas en docentes videograbados y docentes no videograbados. Para unos y otros, el videoclub significó la oportunidad de actualizarse, crítica positiva, reflexión sobre la práctica, autocrítica y autoevaluación de su labor. La tabla 2 concentra las respuestas de 6 docentes en relación con el significado y aporte que tuvo para ellos el videoclub.

Tabla 2. Concentración, significado y aporte del videoclub

| Preguntas | Participante grabado 1 | Participante No grabado 1 |
|---|--|--|
| 1. Video como medio de Formación | Una buena estrategia para analizar el cómo de la práctica docente y nuestras "ideas" sobre la secuencia didáctica (Mar). | Un medio eficaz de ver y trabajar. Un espacio particularmente cercano a nuestro trabajo diario. Un espacio para construir alternativas al trabajo. Una forma de experimentar una autocrítica a través del trabajo de otros compañeros. (Tit) |
| 2. Aspectos positivos y negativos | Es positiva la participación en el colegiado que han sido propositivos, críticas y profesionales. El que otros compañeros se hayan animado a ser grabados. Negativo que hay personas que no participan. | Mostrar el trabajo real. Abrir espacio de aportaciones. Mejorar la practica docente. No considero aspectos negativos. |
| 3. Aporte a su práctica en aula | Que la planeación es muy importante para el logro de los propósitos. El tener claro qué quiero y cómo lo voy a hacer al dar la clase se observa en el aprovechamiento del grupo. | Cada presentación es formativa y enriquecedora. Gracias por traerlo a nosotras. |
| 4. Temas necesarios | Analizar las secuencias didácticas y en general en todas las clases. | Más que temas es el tocar temas de todas las asignaturas. |
| 5. Aporte principal | Me aportó varios elementos 1) analizar mi trabajo más constantemente, 2) retomar los materiales nuevos y "viejos" que han dado resultado, 3) estar en constante actualización incide en mi quehacer educativo. | La reflexión personal. |
| 6. Qué propondría en la siguiente etapa | Centrar el análisis en aspectos más concretos. Animar más a los compañeros más calladitos. Diseñar estrategias a partir de videos. | Clases en espacios abiertos y/o otros espacios escolares, incluir opiniones de los chicos del grupo. |

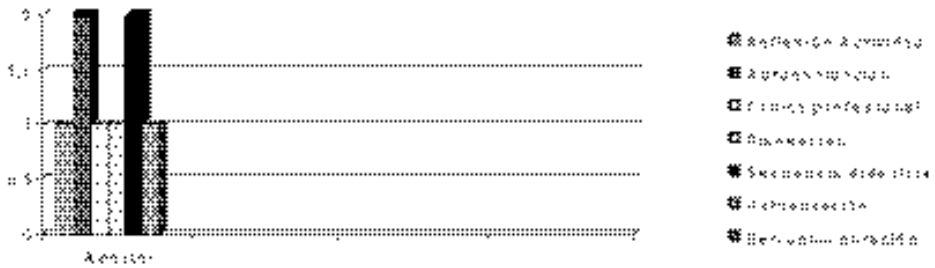
| Preguntas | Participante grabado 2 | Participante No grabado 2 |
|------------------|---|---|
| | Interesante como parte de autoevaluación. Para observar una sesión y escuchar los comentarios de los compañeros y enriquecerse más. (Arai) | Excelente manera de confrontarse consigo mismo como docente autocrítica y crítica beneficiosa.(Ro) |
| | Falta que participen todos los compañeros al observar el video y eso ayudaría a mejorar nuestra clase. | Se fortalece el colegiado por medio de la apreciación de los compañeros y la discusión asertiva. |
| | En primer lugar fue una experiencia nueva el verme a mí misma y a mis compañeros y la retroalimentación que hay al escuchar los comentarios. | Mayor compromiso con los alumnos y la materia con más conciencia de las clases. |
| | El manejo de los alumnos es más dinámico, y motivar a niños a participar dinámicamente donde prevalezca el respeto. | Matemáticas y español porque falta mejorar mucho estos temas (materias) en los alumnos. Tiene errores básicos en aritmética y ortografía. |
| | El mejorar la practica día a día y poder analizar el antes y el después. | No tener miedo a la critica del colegiado para mejorar la calidad de las clases. |
| | Secuencia y seguimiento de la practica docente en el que se trabaje en conjunto, como el nombre lo dice, videoclub, y poder experimentar con equis estrategias nuevas y comentarlas. | Por el momento nada, porque siento que está perfecto. |
| Preguntas | Participante grabado 3 | Participante No grabado 3 |
| | Una buena alternativa para generar aprendizajes respecto de las competencias docentes (Adan). | Me parece interesante y enriquecedor ya que permite analizar de manera mas objetiva el trabajo en el aula (Ros). |
| | Positivas: se han emitido criticas respetuosas y propositivas hacia los docentes participantes, se han aceptado esas criticas de forma responsable. Negativas: no se ha participado en el análisis por parte de todo el personal. | Permite revisar la propia práctica, aun cuando no sea presentada, para así propiciar la formación continua. |

| | | |
|--|--|--|
| | Autoevaluarme, tratar de incorporar más elementos en mi práctica, mayor reflexión respecto de las actividades que propongo. | Que es importante la planeación bien definida. La importancia de la evaluación. Propiciar la reflexión y el debate al retomar comentarios para enriquecer el tema. |
| | La enseñanza de las matemáticas de una forma vinculada con las diferentes asignaturas. Me parece necesario incorporar temas de historia y civismo. | Sin respuesta. |
| | El fortalecimiento de habilidad de reflexión y crítica. | La reflexión sobre qué me falta, qué estoy haciendo, en sí, la importancia de la autoevaluarnos siempre. |
| | Que como resultado de las principales observaciones se generen estrategias para superar las dificultades docentes evidenciadas en los videos. | Que continúe el trabajo en la escuela. |

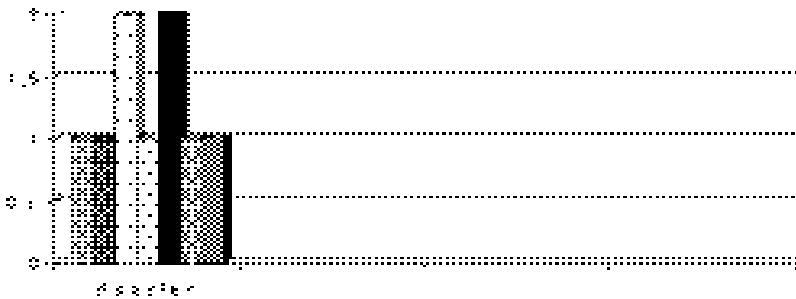
Tanto para los docentes grabados como para los no grabados, el videoclub propició la reflexión, la autoevaluación, la autocritica y la consideración del papel de la planeación o preparación de la clase. Hay temas en los que difieren. A los grabados, que tuvieron un papel protagónico, les dio retroalimentación, actualización y saber sobre las secuencias didácticas. Asimismo, les permitió aprender de su clase y de las clases de otros compañeros, así como ser más autocríticos. A los no grabados les ofreció la posibilidad de generar compromiso con los alumnos y la clase, superar la crítica de un colegiado y ver el trabajo real en las aulas. Tomaron ideas de clases observadas de sus compañeros grabados. Para éstos el videoclub es un medio eficaz para ver su trabajo en el aula y para la reflexión personal.

En las gráficas siguientes se sintetizan los aspectos destacados que indican el significado específico para estos participantes.

Gáfica 1. Aportes del videoclub: docentes grabados



Gráfica 2. Aportes del videoclub: docentes No grabados



Como se mostrará a continuación con el caso de una participante, se lograron cambios en este proceso. Tiene significado asociado a la reflexión sobre la práctica y con la identidad profesional.

ANÁLISIS DEL CASO DE UNA DOCENTE

En entrevista, la docente informó que su formación académica llega al nivel de Licenciatura en Educación Primaria. Cuenta con 12 años de servicio y experiencia como docente. Ha trabajado durante 8 años en escuelas privadas y tiene 5 en públicas. Antes de llegar a la actual, estuvo en dos escuelas públicas. Señaló que los

problemas se relacionan con el estado emocional de los niños, que están abandonados por ser de tiempo completo. La escuela les ayuda. Informó que el proyecto de la escuela atiende el problema de la comprensión lectora. Asimismo, le sumaron otro programa de matemáticas porque encontraron problemas de geometría cuando evaluaron a los alumnos. Los temas en los que se capacitó tienen que ver con creatividad y con manipulación de materiales y cuestiones que despiertan la atención de los niños. El último curso que tomó fue de enciclomedia. La escuela cuenta con asesores en español. Los han capacitado en diferentes temas, por ejemplo, les enseñaron y aplicaron en clase técnicas de cuenta cuentos. Los han capacitado en la propia escuela para que lo hagan primero y luego lo implementen en los salones. También señaló que un problema como docente es caer en la apatía. “Lo importante es hacer cosas nuevas, que los niños se diviertan, porque si no se les hace tediosa la escuela, más en una escuela como ésta, de tiempo completo”. Le agrada la escuela porque escucha a sus docentes y tiene apertura para cosas nuevas.

Como se observa, es una maestra con 12 años de experiencia, preocupada por actualizarse, por hacer nuevas cosas. Muestra interés por los niños, le preocupa que pasen mucho tiempo en la escuela y que ésta sea tediosa, así como que los docentes sean apáticos. Se siente satisfecha con la escuela porque los escucha y es abierta. No obstante su experiencia, capacitación, disposición e interés por los niños, la docente participó inicialmente en el videoclub con cierto escepticismo, pensaba que podía crear rencillas entre sus compañeros. En el proceso logró integrarse y aceptó videograbarse, lo que le dio oportunidad de mostrar que no es apática. Expresó que está fuertemente motivada por lo que vio en el videoclub.

Para esta docente lo importante del videoclub fue rescatar lo bueno, lo mejor que hacen sus compañeros, más que criticar si están mal o no. El análisis de la transcripción de fragmentos de sus comentarios sobre el videoclub evidencia su evolución y cambio personal.

Yo era una de las personas que al principio tenía, estaba muy en desacuerdo, porque yo decía se va a preparar la clase, no es válido, qué finalidad tiene, a lo mejor va a crear en el grupo de trabajo rencillas, a lo mejor malas críticas, era una de las personas que decía que no.

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

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

Hay evolución y cambio en el punto de vista que va del no al videoclub a aceptar ser grabada y a reconocer la utilidad de las clases y lo bueno de los compañeros. En principio está en desacuerdo porque le parece que no es válido, que van a preparar superclases. Que puede crear rencillas y mala crítica entre los compañeros. Decía que no a la grabación de la clase. Conforme participa va animándose a partir de lo que observa en las clases. Sus cambios los explica en términos de lo que algunas sesiones de videoclub le ofrecieron.

... cuando yo veía el video venía a mi mente qué fue lo que pasó cuando estaba en primero otras estrategias, de decir eso yo nunca lo hice en primero y estuve allí y lo que está haciendo me agrada, pero yo lo hubiera hecho esto. Entonces, en mi género mucho eso la creatividad, en decir tengo otra estrategia puedo implementarla, entonces a mí eso fue lo que me motivó.

En otro comentario de una clase dice:

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

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

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

Tal evolución se sintetiza de la siguiente manera:

- 1) *El videoclub le permite experimentar creatividad.* Al ver el video de la clase llegan a su mente formas alternativas de realizarla mediante otra estrategia. Mentalmente va elaborando la alternativa, según comenta.
- 2) *Manejar otras estrategias que vio* en el video. Estrategias que se manejaron con enciclomedia le gustaron y empezó a usarlas porque facilitaron su labor.
- 3) *La preparación de clase puede verse cambiada en el aula.* No sabe uno qué va a salir en el grupo, a pesar de prepararla, la clase cambia, no es tan lineal.

Finalmente, comenta por qué participa y está motivada para hacerlo:

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

Sobre su clase expresa:

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

Es un ejemplo que evidencia cómo se lograron nuevas comprensiones sobre la práctica. El aula y la enseñanza se resignifican como algo complejo. En la reflexión se recrean clases alternativas, así como estrategias que sirven de lo que observan de otros compañeros. A pesar de la negativa inicial a participar por el temor de que crearía rencillas y malas críticas, se produce un cambio en la comprensión de su práctica pedagógica, la enseñanza, una alta motivación y la identidad profesional como resultado de su participación en el videoclub.

Discusión

El análisis provee evidencia de cómo el colectivo de docentes participantes, reunidos para ver sus propias clases, reflexionó sobre su labor y logró nuevas comprensiones sobre la práctica pedagógica e identidad como profesionales de la enseñanza. El videoclub constituyó, así, un entorno de crítica, autocrítica y evaluación de la docencia, que motivó la participación colegiada y el intercambio. Como profesionales, el colectivo asumió una postura crítica de su trabajo y de los compañeros, orientándose por el propósito de mejorar su desempeño y articularlo con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los niños. Como en otros estudios, se observó cómo el ambiente del videoclub favoreció el aprendizaje a partir de lo que se vio en los salones de clase y alternativas de enseñanza (Gomoran y Han, 2004 y Gwin-paquet, 2001) y crítica entre colegas (Thomas G. *et al*, 1998).

Por otro lado, esta experiencia deja ver la importancia del dialogo colegiado y las conversaciones profesionales entre los docentes participantes. Ha sido la oportunidad de conversar poniendo en tela de juicio su propio trabajo, de dudar de su labor y darse cuenta por ellos mismos de lo que hacen y de lo que no están haciendo bien, según su propia perspectiva. Nuevas comprensiones sobre la enseñanza y su identidad profesional se logran, como reporta L. Orland-Barak (2006), cuando conversan. A los docentes videograbados les ha dado lecciones y ayudado a ver cómo actuaron, qué hicieron y cómo utilizarlo. Les ha hecho reflexionar en cómo harían la clase de otra manera para mejorarla. Algunos han expresado que el hecho de verse los retroalimentó y les permitió ver sus errores. A pesar de creer que lo hacen bien, al ver su actuación en el aula reconocen que no siempre es así. Se ha mantenido una actitud crítica positiva en la mayoría de los participantes. Se ha dado un gran paso en cuanto a la forma de comprender su práctica, necesidades e identidad.

El videoclub dio la oportunidad de interactuar a los docentes participantes, de deliberar juntos y compartir objetivos de enseñanza como lo hace una comunidad de práctica. En las intervenciones se abordaron temas de interés y lo que creen son metas educativas comunes. Al comentar las relaciones entre los logros en y entre cada grado, así como en relación con los medios empleados, el tema del trabajo grupal en las aulas fue punto de interés común. Al respecto, se expresó el compromiso colectivo para fomentarlo como método de trabajo desde los primeros grados. En esto radica el valor

de promover este tipo de ambientes y el diseño de comunidades de práctica (Palincsar, A., Magnusson, Marano, Ford y Brown, 1998).

La intervención mediante el videoclub fue, en general, favorable al trabajo y la reflexión colectivos, no obstante, el proceso y actividad conjunta no estuvieron libres de conflictos. Hubo entre los docentes grabados y no grabados diferencias por el nivel de participación e intervención en las sesiones. Los docentes grabados mantuvieron un perfil de participación alto, mientras que para los no grabados fue bajo. Esto creó presión para los no grabados, pues se dio un momento en que se hizo explícita la presión cuando se les demandó que participaran más. Del mismo modo, el temor a las grabaciones fue generalizado y privó al principio en el ánimo de los docentes. Fue desapareciendo con el paso de las sesiones dado el interés que produjo ver las clases reales, como expresaron los propios docentes.

Ya se señaló que el contexto cuenta en la conducción de los cambios (Clarke, D., Hollingsworth, H., 2002). La escuela cuenta con condiciones y recursos que favorecieron el desarrollo del videoclub, el interés y cambio de los docentes como escuela de tiempo completo, enciclomedia y con liderazgo e iniciativa de la dirección, sólo por mencionar algunos.

Conclusiones

El videoclub es una alternativa de formación continua por su impacto inmediato en la reflexión sobre la práctica pedagógica y por favorecer nuevas comprensiones sobre la práctica, la enseñanza y la identidad profesional de los docentes participantes. Los miembros de la comunidad que participaron en el videoclub tuvieron la oportunidad de intercambiar y compartir su experiencia y conocimiento pedagógico con una actitud crítica y de interés profesional por su labor. Las observaciones y críticas del colectivo, más que enfatizar los errores, marcaban aspectos positivos de la enseñanza y del aprendizaje logrados. Para los docentes, el videoclub los retroalimentó, les dio tiempo para ver si lo están haciendo bien o no, para ser profesionales y tomar lo bueno de los compañeros, más que criticarlos. Los docentes no grabados indicaron que propició la reflexión, fue formativo y les generó mayor compromiso con los alumnos y la conciencia de su labor en clase.

Evidentemente, las características de la escuela contaron mucho en el interés y nivel de participación de los docentes. Es una escuela de tiempo completo, condición que da la posibilidad de contar con tiempo y disposición para ello. Es indudable, como ya se señaló, la decisión de la dirección de la escuela por impulsar el proceso y el trabajo colegiado en el Consejo Técnico, así como por orientarlo académicamente. Los docentes son de tiempo completo, con experiencia de más de 10 años. La dirección actual de este centro escolar puso empeño en propiciar el trabajo colectivo al tomar la propuesta inicial de los coordinadores de la UPN. Esta disposición y empeño han hecho posible la intervención como experiencia significativa. Todo esto se conjugó y ha ido creando una tradición participativa y de trabajo colegiado que se ha expresado y fortalecido con el videoclub.

La madurez con que el grupo se expuso a la crítica colectiva y la autocrítica refuerzan su sentido e identidad como profesionales. Las videograbaciones de las clases han mostrado, así, su valor como medio para pensar sobre la práctica docente, generándose nuevas comprensiones acerca de la enseñanza. Los docentes han enfrentado el reto que les representó permitir las videograbaciones de sus clases como sustento del videoclub, ganando con ello opciones alternativas para transformar y mejorar su práctica como meta compartida por el colectivo y la comunidad de práctica.

Finalmente, propiciar entornos de formación basados en la promoción de comunidades de práctica y videoclub, como en esta intervención, favorece la reflexión y el aprendizaje sobre la enseñanza básica. Es una oportunidad para colaborar entre profesores universitarios y profesores de enseñanza básica y de posibilitar nuevas comprensiones sobre la enseñanza escolar en ambos, así como de crear comunidades amplias de profesionales de la educación para la mejoría de su práctica profesional y de los procesos educativos mediante la vinculación de la docencia y la investigación en los centros escolares.

Análisis de la práctica pedagógica en video: experiencia en comunidad de práctica de escuela primaria

*Rosa M. González Isasi**

*Silvia G. Zamarripa Zapata, Arturo Cardoso Carreño,
Rita E. Martínez Rodríguez, Arturo Sánchez Castillo***

RESUMEN

La investigación destaca algunos elementos sobre el análisis de la práctica pedagógica videograbada, desarrollado en Comunidad de Práctica en una escuela primaria de Tamaulipas. El propósito del estudio de caso fue analizar cómo la participación en una comunidad de práctica provee al profesor oportunidades de aprendizaje sobre la práctica pedagógica y cuáles son los aspectos que los profesores se plantean para desarrollar transformaciones en su práctica pedagógica. Los ejes para el análisis fueron: 1) abordaje de contenidos, 2) organización de trabajo, 3) participación de alumnos y 4) desarrollo profesional del profesor. Así mismo, se consideraron los aspectos que los profesores reconocen han recuperado de su experiencia en la comunidad de práctica para su desarrollo profesional. Los resultados demuestran que la interacción en la comunidad de práctica proporcionó a los participantes oportunidades de aprendizaje sobre su práctica pedagógica, alentándolos a intercambiar puntos de vista y a elaborar perspectivas y conocimientos personales. Además, el

* Coordinadora: asesora de tiempo completo de la Unidad UPN 281, Cd. Victoria, Tam.

** Colaboradores: pasantes de posgrado de la Unidad UPN 281, Cd. Victoria, Tam.

uso de videos de clase apoyó para que se produjera el diálogo colaborativo en las interacciones.

INTRODUCCIÓN

Propiciar el crecimiento profesional mutuo entre profesores de educación primaria es una meta que cada vez despierta mayor interés en el sistema educativo mexicano. En este trabajo se apuesta por 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, que el trabajo colaborativo propicia el desarrollo de responsabilidades y el cumplimiento de demandas de la práctica pedagógica (Linnell, 2001).

Por otro lado, se parte de que la colaboración puede disminuir los sentimientos de aislamiento de los maestros en cuanto a los problemas de práctica pedagógica que enfrentan cotidianamente. En ese sentido, el uso de videoclips de clase se constituyó en una estrategia para propiciar la discusión grupal que permitiera la reflexión sobre la tarea pedagógica de los integrantes de la comunidad de práctica.

Así, el motivo del presente trabajo es presentar los resultados del estudio sobre el análisis de la práctica pedagógica en video, desarrollado en una escuela primaria mexicana. Primero se describen las características del estudio, para plantear enseguida el problema y los propósitos buscados. También se hace una revisión bibliográfica relacionada con el tema de estudio. A continuación se abordan aspectos sobre la experiencia del trabajo en equipo y se hace una descripción de la escuela y los participantes. Después se describe la estrategia metodológica seguida y se continúa con la descripción de la experiencia de la participación de la comunidad de práctica. Por último, se plantean algunos de los resultados obtenidos y las conclusiones.

CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO DE ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN VIDEO

El proyecto se inserta en un proyecto más amplio, desarrollado por un grupo de investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que estudia la creación de comunidades de práctica con las que se pretende contribuir a la formación y desarrollo profesional de los profesores y a la mejora del aprendizaje en la educación básica. El proyecto se desarrolló en 11 escuelas primarias de 10 estados de la República Mexicana y una del Distrito Federal.

El trabajo implica un proceso colaborativo de construcción y producción del conocimiento sobre las prácticas pedagógicas, desarrollado 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 y Brown, 1998).

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

La experiencia que se presenta se desarrolló en la comunidad de práctica en la que participaron los 24 profesores que laboran en una escuela primaria de Tamaulipas, una investigadora y cuatro colaboradores de la UPN. Los profesores analizaron su práctica pedagógica y las estrategias que implementaron en ella a partir de su participación en la comunidad de práctica. El equipo de investigación aportó su experiencia y propició la reflexión, mediante su participación imparcial, posibilidad que les brinda el ser agentes externos.

Se expone aquí que la colaboración fomenta un sentido de responsabilidad compartida para mejorar la práctica pedagógica. También se considera que una gran variedad de responsabilidades y demandas en la práctica pedagógica puede ser mejor dirigida por un trabajo cooperativo o enfoque de equipo, que por los esfuerzos aislados del individuo (Linnell, 2001). Así, se considera que las escuelas exitosas se pueden diferenciar de las menos exitosas estableciendo tiempo para el discurso de maestro, para la observación de maestro, y para que los maestros se enseñen unos a otros (Achinstein, 2002). Particularmente, se parte de considerar que, en una escuela de educación primaria, la colaboración puede disminuir los sentimientos de aislamiento de los maestros en cuanto a los problemas de práctica pedagógica que enfrentan cotidianamente. Además, se apoya en la teoría de la administración que afirma que los profesores tienden a querer ayudar a otros profesores en su tarea de enseñar (Gable, Mostert y Tonelson, 2004).

En ese sentido, con la participación en la comunidad de práctica, se buscó posibilitar que, en el transcurso del trabajo colaborativo, se distribuyeran en forma diferente las metas y las soluciones a los problemas encontrados en el proceso. Así mismo, y dado que en la participación en comunidades de práctica los involucrados contribuyen en forma diferencial según su experiencia, se pretendió que transformaran sus propias habilidades, valores y disposición (Wells y Claxton, 2002) para el desarrollo de la práctica pedagógica, a partir de la contribución de otros.

Por ser un estudio cualitativo, los resultados no pudieron generalizarse. Sin embargo, aportaron elementos para comprender la forma como los profesores, con el apoyo de agentes externos, analizan su práctica docente en su participación en una comunidad de práctica. En cierta medida, ello contribuye al conocimiento sobre cómo una comunidad de práctica influye en el aprendizaje del profesor sobre su práctica pedagógica y cómo a partir de ese aprendizaje realiza cambios en el trabajo docente que desarrolla.

El estudio tuvo una duración de un año. Por las restricciones de tiempo y costos, el proyecto se limitó a analizar aquellos aprendizajes de los profesores que sobre su práctica docente pudieron quedar explícitos en las interacciones que se desarrollaron en las cinco sesiones de comunidad de práctica y las que los propios profesores expresaron en las entrevistas que con tal propósito se realizaron.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y PROPÓSITO DEL ESTUDIO

La participación de las escuelas en el Programa Escuelas de Calidad (PEC) implica a los integrantes de la comunidad escolar en el desarrollo de acciones que tiendan al logro de la calidad de la educación. Así, directivos y profesores, como responsables de la formación de los alumnos, necesitan diseñar y desarrollar proyectos de trabajo que orienten las actividades escolares, de tal forma que se involucren cada vez más en tareas comunes y con visiones también comunes.

Para la realización de los proyectos de trabajo, los profesores necesitan valorar la naturaleza colectiva del conocimiento y reconocer que los problemas de la práctica pedagógica son tan complejos que requieren de múltiples perspectivas. Necesitan verse como integrantes de una comunidad que requiere el reconocimiento de las experiencias y de las herramientas que utiliza cada uno para obtener las metas a las cuales son dirigidas las actividades, para analizarlas, evaluarlas y diferenciar las más pertinentes.

Los profesores de la escuela primaria de estudio, durante los cuatro años que han participado en el PEC, han desarrollado cuatro proyectos que incluyen actividades que abarcan aspectos de enseñanza del español y la matemática, mejora y conservación de infraestructura y recursos materiales para crear condiciones más favorables para el aprendizaje, y participación más activa de padres de familia en el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, como la participación ha partido de las estructuras organizacionales de la escuela [convoca la dirección y la tarea de discusión y planeación colectiva se realiza en las reuniones de Consejo Técnico de la escuela], esa participación puede estar siendo desarrollada más por participaciones planeadas y dirigidas que por procesos de negociación, en donde el poder esté mediado por los intereses de la comunidad de profesores.

Por otro lado, el trabajo que se ha desarrollado en la escuela primaria de estudio ha sido producto de las discusiones de los profesores integrantes de la misma, es decir, desde una perspectiva endógena. Esta perspectiva probablemente les haya permitido establecer bases comunes y estandarizar los aspectos en los que tienen que enfocarse para avanzar el desarrollo de una tarea educativa de calidad (Wenger, McDermott y Znyder, 2002).

Sin embargo, como plantean Wenger, McDermott y Zinder (2002), una buena comunidad de práctica requiere comprensión del potencial de desarrollo de conocimiento que puede generarse en su interior, pero, a menudo, también de una perspectiva exterior para ayudar a los miembros a que identifiquen las posibilidades que tienen. En tal sentido, el grupo de profesores de la escuela estudiada no ha aprovechado los beneficios que puede aportar a su trabajo la visión de un agente externo.

De allí que, en el presente proyecto, se haya propuesto desarrollar una comunidad de práctica en donde se puedan aprovechar las redes de conocimiento ya existentes, sin imponer una estructura. Pero, también, apoyar a la comunidad en su desarrollo, brindándole información desde afuera, en un diálogo que posibilite la construcción conjunta acerca de sus potencialidades. El diálogo que se estableció estuvo basado en la experiencia del análisis de la práctica pedagógica del equipo de investigadores de la UPN.

De esta forma, este proyecto exploró el impacto que la participación en una comunidad de práctica tiene en la forma cómo los profesores analizan su práctica pedagógica y la derivación que de la reflexión colectiva realizan, para trazar posibles transformaciones en su trabajo docente. Así, se plantearon las siguientes preguntas que orientaron el estudio:

1. ¿Cuáles son los aspectos que los profesores participantes identifican en su práctica pedagógica para plantearse posibles transformaciones en su trabajo en el aula?
2. ¿Cómo la participación en la comunidad de práctica provee al docente oportunidades de aprendizaje sobre la práctica pedagógica?

REVISIÓN DE BIBLIOGRAFÍA RELACIONADA CON EL PROBLEMA

Wenger y Znyder (2000) señalan que una comunidad de práctica no sólo permite trabajar sobre problemas para resolverlos, sino que también es un foro en donde compartir y difundir las mejores prácticas en toda la institución. Así, un aprendizaje

efectivo depende, en mucho, de las habilidades de los pares o de los expertos, pues como plantean Wenger, McDermott y Znyder (2002), la experiencia se obtiene cuando se interactúa con otros, y las comunidades de práctica no reducen su conocimiento a un objeto, sino que integran partes de la interacción que sirven para conseguir el aprendizaje.

Una comunidad de práctica es un espacio de intercambio informal y temporal cuyo fin es plantear el crecimiento de sus miembros y solventar problemas comunes mediante el establecimiento de un repertorio de conocimientos, producto de su participación. Las comunidades de práctica no se definen por una constitución formal, sino por las necesidades y realidades de la forma en que los miembros requieren trabajar en conjunto. Cada miembro de la comunidad asume distintos roles en las actividades, de acuerdo con sus capacidades, experiencia y talentos, para efectos de fomentar el desarrollo de las actividades. En esa participación, el aprendizaje está ligado al proceso de desarrollo de una identidad que es afectado por el tránsito de una participación periférica a una completa en una comunidad específica (Lave y Wenger, 1991).

Algunas comunidades de práctica, conformadas por profesores, han sido estudiadas en torno a los efectos que la participación en trabajo colegiado ha tenido en su conocimiento profesional. Sutherland, Scanlon y Sperring (2005) desarrollaron un estudio sobre el efecto de la participación de profesores en formación, en una comunidad de práctica en la que también había profesores en servicio. La tarea central estuvo orientada a propiciar que los alumnos relacionaran los aspectos teóricos con experiencias prácticas de la docencia.

Sutherland, Scanlon y Sperring (2005) encontraron que el trabajo desarrollado en la comunidad de práctica enriqueció el aprendizaje de los alumnos con las experiencias de los profesores en servicio. Así mismo, que esa participación les ayudó a comprender las rutinas de la profesión al observar y analizar la compleja naturaleza del trabajo de los profesores participantes en la comunidad de práctica.

Butler, Novak, Javervis-Selinger y Beckingham (2004) estudiaron, en cuatro escuelas de educación elemental, el proceso de autoregulación de los profesores sobre su desarrollo profesional, mediante su participación en una comunidad de práctica. Primeramente, los profesores fueron inducidos a reflexionar sobre su

práctica y a construir nuevos conceptos para conformar las bases de su revisión de la enseñanza. Posteriormente se revisaron los logros en la práctica de los profesores y en los alumnos atendidos por los profesores participantes.

Butler, Novak, Javervis-Selinger y Beckingham (2004) encontraron que tanto profesores como alumnos fueron activos en su aprendizaje. Además, los profesores desarrollaron habilidades para comunicarse mejor con los alumnos y realizaron cambios positivos en su práctica, incluyendo la implementación de métodos, rutinas de clase y su habilidad para cruzar instrucciones con las necesidades de los alumnos.

De allí que desarrollar una estrategia de trabajo colaborativo en comunidad de práctica puede aportar elementos para conocer si esta forma de trabajo propicia el desarrollo profesional de los profesores de una escuela primaria; esto es, si el análisis de la participación de los profesores en la comunidad de práctica proporciona elementos que permitan afirmar si la estrategia desarrollada propicia que los profesores analicen su práctica pedagógica y realicen derivaciones colectivas para plantearse posibles transformaciones en su trabajo docente.

LA ESCUELA Y LOS PARTICIPANTES

El proyecto de análisis de la práctica pedagógica en video se realizó en una comunidad de práctica en la que se aprovecharon las redes de conocimiento que ya existían en el grupo participante, sin imponer una estructura. Se apoyó a la comunidad en su desarrollo, brindándole información desde afuera, en un diálogo que buscaba posibilitar la construcción conjunta acerca de sus potencialidades. Ese diálogo se basó en la experiencia que los integrantes del equipo de investigadores de la UPN tenían en el análisis de la práctica pedagógica y la que sobre la misma poseían los profesores participantes.

Los 24 profesores de la comunidad de práctica trabajan con alumnos de 6 a 12 años de una escuela primaria inclusiva; en los grupos escolares regulares se incluyen niños con necesidades especiales. La escuela está ubicada en una colonia en donde viven familias de empleados, obreros y algunos profesionistas. Sin embargo

también asisten niños de colonias con menores recursos cuyos padres son jornaleros. La colonia cuenta con servicios de pavimentación, agua y drenaje, electricidad, teléfono y alumbrado público.

El edificio escolar tiene 12 aulas, dos de las cuales están equipadas con pizarrón electrónico, computadora, televisión y videocasetera. Además, existe una sala de cómputo con 13 equipos con conexión a Internet, en ella dos profesores atienden a los alumnos. Cuenta, así mismo, con una biblioteca. Existen también áreas para el trabajo administrativo y de gestión, patio para juegos y deportes, y área techada para eventos.

En el ciclo escolar 2005-2006, en el cual se desarrolló el presente proyecto, estaban involucrados 24 profesores: 17 (71%) mujeres y 7 (29%) varones. En ese mismo período se atendía a 192 alumnos, 89 mujeres y 92 hombres, distribuidos en 12 grupos de los seis grados de la educación primaria. Estos grupos eran atendidos por 12 profesores responsables de las diferentes materias del currículo y 12 profesores que desarrollaban actividades de siete programas estatales y nacionales de apoyo al programa oficial de educación primaria. De esos 24 profesores, el 95% (20) era egresado de una escuela normal sin preparatoria, 14% (3) tenía licenciatura, el 24% (5) eran egresados de Normal Superior y el 8% (1) pasantes de maestría. La experiencia docente de los profesores era, en promedio, de 20 años; el mínimo de años fue de 15 y el máximo de 32.

Los profesores de la comunidad de práctica estudiada habían participado a lo largo de cinco años en el PEC, programa que pretende promover procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todos los alumnos. Esa experiencia ayudó a que busquen dinámicas diferentes a las de los años anteriores a su inserción en el programa; desarrollan reuniones periódicas de trabajo colaborativo, realizan proyectos conjuntos con padres de familia, implementan mejoras al edificio escolar y amplían los recursos tecnológicos y didácticos, entre otras. Es decir, han encontrado maneras de participar en proyectos colectivos que en el accionar diario, propician un flujo de conocimiento que no sólo consiste en el análisis conjunto de material impreso de documentos oficiales y no oficiales, sino también en que el conocimiento se produce en el intercambio de ideas con otros individuos que tienen experiencia y habilidad

relacionadas con la misma área de trabajo (Gongla y Rizzuto, 2001), en este caso particular, de la práctica pedagógica.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

En el estudio se desarrolló la estrategia del análisis de la práctica pedagógica en video, en una comunidad de práctica conformada por 24 profesores que trabajaban en una escuela primaria. La escuela fue seleccionada por el interés que demostraron por participar en el estudio la directora y los profesores que allí trabajaban. Así, fueron invitados a participar voluntariamente en el estudio.

Los datos de campo se vieron en cinco reuniones de discusión. En cada una se utilizó un videoclip de clase de 15 minutos como elemento disparador de las discusiones sobre la práctica pedagógica de los participantes. Los videoclips constituían parte de la clase en video de un profesor integrante de la comunidad. La participación de los profesores a quienes se videograbó la clase fue voluntaria. Este formato fue seleccionado porque permitiría que los profesores articularan sus perspectivas de una manera formalizada (Graham, 2006) y los habilitaba para relacionar lo observado en el video con sus propias experiencias en la práctica pedagógica. El integrante del equipo de investigación que fungió como coordinador utilizó la estrategia de preguntar sobre la base de las respuestas de los participantes, para no influir en las ideas que expusieran.

El proceso que se utilizó en las reuniones de discusión de la comunidad de práctica fue el siguiente:

- 1) Videograbación de clase de cinco profesores de grupo integrantes de la comunidad de práctica, que voluntariamente se ofrecieron a ello. La grabación del video, de una duración de 1 a 1:30 hrs. la realizó un integrante del equipo de investigación, el día y hora que el profesor señaló.
- 2) Cada profesor videograbado seleccionó 15 minutos del video de clase para ser analizado por los profesores participantes en una sesión de taller de comunidad de práctica. Con la selección realizada se elaboró un videoclip.

- 3) Se desarrollaron cinco talleres de comunidad de práctica con duración de una hora, en tiempo de los Talleres Generales de Actualización [espacios institucionales de trabajo colegiado de los profesores] que mensualmente se desarrollan en la escuela participante. Cada uno de los talleres de la comunidad de práctica fue registrado en video. En cada taller un integrante del equipo investigador coordinó las discusiones. La dinámica de trabajo que se realizó en cada taller fue: a) ver el videoclip, b) comentarios del profesor videograbado sobre lo que destacó de su práctica pedagógica en el video y las razones que tuvo para seleccionar esos momentos para que fueran vistos por sus colegas, c) comentarios del resto de los profesores participantes de la comunidad de práctica. Esos comentarios se refirieron tanto a la clase observada, como a aquellos aspectos que ellos derivaron de la práctica pedagógica, así como a las alternativas de solución que propusieron.

Otro instrumento para recoger datos de campo fue la entrevista. Las entrevistas se aplicaron a los profesores en momentos posteriores a las reuniones. Se entrevistó a los profesores participantes para obtener datos sobre los aprendizajes que habían obtenido sobre la práctica pedagógica en la comunidad de práctica. En la entrevista se indagó también sobre los aspectos que el profesor identificó para transformar su práctica pedagógica.

Cada uno de los instrumentos fue codificado para guardar el anonimato de los participantes. El código se constituyó con dos letras seguidas de números: a) la letra P que significaba profesor y un número que correspondía a la identificación del profesor y b) la letra R o E, que significaba registro o entrevista, respectivamente, y un número que correspondía al instrumento en cuestión.

ALGUNOS ASPECTOS DE LA PARTICIPACIÓN EN LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA

La experiencia de los investigadores en el trabajo de equipo

El equipo de investigadores estuvo conformado por cinco integrantes; una investigadora de la Unidad UPN Ciudad Victoria y cuatro profesores de educación prima-

ria, pasantes de maestría, quienes no tenían experiencia en investigación educativa. El equipo se conformó a partir de la invitación que la coordinadora del estudio hizo a los pasantes de posgrado de la Unidad UPN Victoria.

Para el diseño de las estrategias de trabajo de equipo se llevaron a cabo 12 talleres de trabajo colaborativo. Las discusiones en el proyecto iniciaron en octubre de 2005 y allí se pusieron en común diversos temas básicos para el desarrollo de la investigación.

En los talleres se capacitó a los cuatro pasantes de maestría para el desarrollo de las actividades de campo y se revisaron aspectos como elaboración de diagnósticos, entrevistas, videograbación de clase, elaboración de mapas conceptuales, análisis de datos de campo, entre otros. Durante las discusiones se decidió desarrollar la investigación en una escuela primaria en donde los profesores tenían buena disposición para participar. Los horarios del equipo y la distribución de tareas se establecieron en un plan de trabajo.

En los primeros talleres se realizó un proceso de análisis, discusión de temas y realización de ejercicios fundamentales para el estudio. Después de esas tareas, se decidió que, por su experiencia en la investigación, la coordinadora del equipo desarrollara las fases de elaboración de instrumentos, análisis de datos y preparación del reporte. Los cuatro pasantes de maestría integrantes del equipo de investigación participarían en el desarrollo de actividades de campo. Los productos de esas fases fueron sometidos a la revisión de todos los integrantes. El trabajo en equipo no fue tarea fácil, sin embargo, cada uno de sus integrantes aportó elementos para la consecución del proyecto y para su culminación.

La experiencia de los profesores participantes en la comunidad de práctica

En la experiencia que los profesores participantes tuvieron en la comunidad de práctica se pudieron ver diversos aspectos 1) sobre el interés de los profesores en el proyecto, 2) sobre la cobertura de los videos de clase analizados, 3) sobre el impacto de que se videograbara la clase propia, 4) sobre el papel del director en las discusiones en la comunidad de práctica.

- 1) *Sobre el interés de los profesores en el proyecto.* Los profesores se mostraron interesados y optimistas cuando se les presentó el proyecto. Demostraron

interés por los aprendizajes que podían lograr sobre su práctica pedagógica, al intercambiar experiencias y conocimientos con sus colegas y con los investigadores de la UPN. Sin embargo, presentaron resistencia en cuanto se solicitaron voluntarios para que en algún momento se videograbara el trabajo de aula que desarrollaban. La mayoría expresó 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” (P3-R1), “no se iban a comportar en forma natural” (P7, R1). 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 y en las discusiones desarrolladas en los talleres esa situación se hizo explícita.

Pero también hubo quienes expresaron sus amplias expectativas sobre los beneficios de verse ellos mismos en un video, y que también sus compañeros los vieran y les hicieran señalamientos para mejorar su práctica pedagógica. Ello permitió contar con las cinco clases videograbadas que se requirieron para la elaboración de los videoclips de clase.

- 2) *Sobre la cobertura de los videos de clase analizados.* El hecho de que se revisaran sólo videoclips de las clases y no la clase completa fue motivo de discusión en el grupo. Algunos profesores no estuvieron de acuerdo en que se recortara el tiempo del video de clase y solicitaron revisarlo completo en el taller de comunidad de práctica. Fundamentaron esta petición en dos razones: consideraban que debían verse en el videoclip los tres momentos que aducen indispensables en el desarrollo de una clase: conocimientos previos, revisión del tema y realización de ejercicios y, por último, la evaluación. La otra razón fue que consideraban que, al recortar a sólo 15 minutos un video que dura alrededor de una hora, se perdían aspectos importantes del desarrollo de la clase.

La solicitud planteada por algunos profesores, de revisar el video de la clase completo (una hora aproximada de duración) no pudo ser atendida, ya que en la planeación del trabajo para cada uno de los Talleres Generales de Actualización, en los que se desarrolló el análisis de las clases videograbadas, se incluían actividades de los miembros de la escuela estudiada cuyo desarrollo era indispensable. Aun con esa restricción de tiempo, el análisis de videoclip aportó ele-

mentos suficientes para las discusiones realizadas sobre la práctica pedagógica en los talleres de comunidad de práctica.

- 3) *Sobre el impacto de que se videograbara la clase propia.* Otro aspecto importante de la experiencia es que los cinco profesores videograbados reconocen que al principio se sintieron intimidados por la cámara de video y consideraron que no iban a poder desarrollar su clase en forma natural, como lo hacían cotidianamente. Sin embargo, señalan que después de iniciar la clase se olvidaron de la cámara y se involucraron en las actividades con los estudiantes. Así, uno de ellos comenta que de haber estado pendiente de la grabación, hubiera actuado diferente y no hubiera realizado las llamadas de atención que hizo a sus alumnos. Agrega que no le gustó cómo se vio y no le gustó que sus compañeros lo vieran así, pero que ello le ha servido para buscar estrategias de trabajo más adecuadas para sus alumnos. Otro expresa: “yo fui, pues, filmado, verdad, y que no me siento nada, no me sentí nada extraño, ni hice cosas, ni peripecias [diferentes]. Es mi rutina diaria” (P1, R2).

Así mismo, los profesores que no fueron grabados en video felicitaron a los que sí, por estar abiertos y exponerse a ser analizados. Una profesora lo expresó así: “una felicitación por su actitud abierta a ser el primero en exponer una clase y exponerse a que lo analizáramos... y porque está utilizando cosas que hace él normalmente” (P8, R1). Otra profesora comenta: “... como tuvo la oportunidad él, que yo estoy segurísima, que eso a él le va a servir pero bastante. Como él decía, detecté muchas fallas. Y no porque se lo digan, él mismo lo está viendo” (P4, R1). Otro profesor señala: “yo siento que es bien difícil para ella haber tomado esta decisión de ser videograbada con un grupo como ése. Ése es mi punto de vista, yo la respeto bastante por el hecho de haberse aventado” (P1, R5).

- 4) *Sobre el papel del director en las discusiones en la comunidad de práctica.* El liderazgo de los profesores y del director se ve cada vez más como un vehículo clave para la mejora y renovación de la escuela (Muijs y Harris, 2006). La capacidad para mejorar implica un cambio profundo en la escuela como organización, implica que se conforme como una comunidad de práctica en donde cada uno tiene oportunidad de aprender del otro y también de trabajar juntos sobre la profesión de ser

profesores. En este sentido, el liderazgo en la comunidad se distribuye entre los participantes y la mejora ocurre a través de una búsqueda interna de significados y aplicabilidad (Reynolds y Teddlie, 2000) a la realidad escolar.

Frecuentemente, el papel que juega el director constituye una barrera. Esto es, en donde el director no está dispuesto a abandonar el control, en donde el liderazgo del director es visto como débil, o en donde tiene poca habilidad para comunicar sus ideas (Louis y Marks, 1996). La directora de la escuela de estudio ejerce un liderazgo que se aprecia exitoso, ya que asume una responsabilidad significativa para el desarrollo de la escuela y del cambio, por lo que su trabajo puede tener impacto en la mejora de escuela. Por ello, es relevante para el estudio señalar el papel importante que jugó en el desarrollo del trabajo de análisis de la práctica pedagógica.

La directora pudo haberse relacionado con los otros integrantes de la institución con posturas que corresponden a los planteamientos de algunas teorías, por ejemplo como líder transaccional, intercambiando con ellos promesas de recompensas y beneficios, controlando y buscando desviaciones de la norma para realizar, sobre esa base, acciones correctivas (Bass, 1990). También pudo actuar como un líder carismático al influir en ellos y transformarlos, a partir de la claridad en sus metas, la confianza en sí misma y apelando a los valores y a la identidad personal de los docentes, como lo plantea House (Robbins, 1996), o, de otro modo, desarrollar conductas de líder transformacional, motivando a los integrantes del grupo a hacer más de lo que regularmente se espera de ellos, valorando e impulsándolos a su realización como sujetos y profesionales, así como a conformarse en equipo.

Es en esta última forma de ejercer el liderazgo, la transformacional, en la que el director puede fungir como un líder que propicia la formación permanente de los integrantes de la institución. Y es en ese tipo de liderazgo en el que se pueden identificar algunas de las actitudes asumidas por la directora de la escuela de estudio.

La participación de la directora fue de franco apoyo a la discusión de aspectos que los profesores consideraron pertinentes en el análisis. Además, asumió el papel de promotora, motivando e invitando constantemente a los profesores para que comentaran sobre su experiencia en el desarrollo de la práctica pedagógica. En una de esas intervenciones, la directora expresó:

También nosotros lo podemos lograr. Nos vamos a dedicar. También lo vamos a lograr. Ahora sí que es cuestión de voluntad, porque a veces nosotros nos respaldamos en el que ya aquí llegamos cansados [a la escuela]. También hemos estado viendo que nos han dejado muchas enseñanzas los otros compañeros maestros que ya la antecedieron [a la profesora cuyo video clip fue analizado en esa sesión de comunidad de práctica] (P4, R3).

Además de su actitud motivadora hacia el logro de discusiones sobre la práctica pedagógica de los profesores, la directora participó también activamente con narraciones de sus experiencias pasadas en la docencia y en el análisis de la práctica pedagógica videograda. Experiencia que en diversos momentos refirió como de mucha valía e importante para el trabajo educativo que se desarrolla en la escuela. Ello queda explícito cuando expresa: “a veces no podemos tener esas clases en video, como las que hemos estado analizado, porque la verdad es que aprende uno bastante de la metodología que se aplica, del contenido que se desarrolla...” (P4, R3).

Es evidente la importancia que la directora reconoce al trabajo colaborativo en la comunidad de práctica cuando enuncia su concepción de ese espacio de discusión y los beneficios que aporta a la comunidad de profesores participantes:

... un auto-análisis reflexivo sobre el hacer pedagógico de cada uno de los maestros en sus aulas. Sí, ese análisis del video de clase que se vio, lo considero con muchas expectativas porque cubre necesidades de cada uno de los maestros. Cubre un espacio de interacción que no se puede dar en otros espacios. Allí se pueden ver todos los aspectos que desde el punto de vista individual o desde la perspectiva metodológica, otros los consideran debilidades. Permite detectar diferencias y enriquecer la práctica pedagógica de cada maestro... (P4, E1)

Como señalan Drake y Roe (1999), para que una institución educativa sea exitosa requiere que quien ejerza el cargo de director combine las cualidades, tanto administrativas como de liderazgo educativo. Como administrador afronta la complejidad de la organización con las tareas de planificación, control y resolución de problemas; mientras como líder proyecta su visión de la institución, promueve y realiza trabajo de equipo y motiva al personal, esto es, hace frente a la necesidad

de cambio (Bernal, 2001). O, en forma concreta, ejerce el liderazgo educativo que consiste en influir en el comportamiento de personas o grupos que conforman la institución educativa para alcanzar sus objetivos (Lynch, 1999). En ese sentido, en el trabajo desarrollado en las reuniones de discusión de la comunidad de práctica del presente estudio, la participación de la directora evidenció un ejercicio de la autoridad aceptado por el grupo, esto es, una autoridad de líder reconocida.

RESULTADOS

Aspectos de la práctica docente sobre los que los profesores discutieron

En el análisis de los datos obtenidos se identificaron 18 aspectos que los profesores consideran elementos importantes de su práctica pedagógica, sobre los cuales se plantean opciones de transformación. Para su descripción se agruparon en tres categorías: 1) abordaje de contenidos, 2) organización de trabajo y 3) participación de alumnos.

- 1) *Abordaje de contenidos.* El tema del abordaje de los contenidos curriculares fue el que los profesores trataron con mayor frecuencia. Esta primera categoría se refiere a aquellos aspectos que aluden a las formas y estrategias que los profesores utilizan, o sugieren se deben utilizar, para que los alumnos aprendan.

Así, los profesores discutieron sobre a) las diferencias en el abordaje del contenido relacionadas con el género del profesor, b) sobre el mayor o menor dominio que tienen sobre el tema, c) la estrategia de introducción al tema, d) las actividades que realizan para lograr el aprendizaje y e) los materiales que emplean.

- a) Las diferencias de abordaje de contenido relacionadas con el género fueron discutidas con base en la forma como uno de los profesores videograbados abordó el tema de la reproducción del ser humano, sobre si plantean el tema a los alumnos de manera distinta a la que utilizan las profesoras. También, sobre ese punto, discutieron si los alumnos sienten más confianza para preguntar o discutir el tema

con un profesor de su mismo género, o no hay diferencia. Por ejemplo, unas profesoras señalan:

... yo la he dado desde el punto de vista como mujer y siento que si la estoy dando yo, las mujeres se van a sentir con confianza. Y aquí, con el *profe* [sic], ahora veo un varón. Cómo lo da [el tema] el varón. Cómo la doy yo y cómo la da el varón. Porque digo, bueno, mientras yo le doy confianza a las niñas por el hecho de ser mujer, él, por el hecho de ser hombre, pues yo siento [sic] que, a lo mejor los niños se sienten más en confianza con él (P15, R1).

Yo siempre trato de darles confianza a las niñas, pero digo, a lo mejor porque yo soy mujer y siento, si, me veo en el sexo débil como nos llaman, verdad, porque a veces las niñas tienen preguntas y se quedan con ellas. No las hacen [las preguntas] por miedo a que el niño vaya a burlarse o vaya a decir otra cosa. Y *ahorita* [sic] que el *profe* [sic] empezó dije, voy a ver, a ver, él por el hecho de ser hombre ¿cómo van a actuar los varones?... Y pues sí hubo preguntas, pero fue por parte de las niñas, como que son las que estaban más aventadas a preguntar (P3, R1).

Los profesores reconocen que hay diferencias en el abordaje, pero que no es el género del profesor lo que tiene mayor peso en esa diferencia. Señalan que las diferencias en abordaje tienen que ver más con la confianza que los alumnos sienten hacia el profesor, independientemente de cuál sea su género. Esa confianza, “depende de cómo la vayan a dar, es como van a crear ese ambiente de confianza para que los niños pregunten” (P5, R1).

- b) El mayor o menor dominio que el profesor tiene sobre el tema fue considerado uno de los aspectos que define una diferencia en el abordaje del contenido. Al respecto, algunos profesores plantean que el tener dominio del contenido les permite dar respuesta a las preguntas de los alumnos. Mientras que otros afirman que no basta tener dominio del contenido para responder en forma adecuada para que los alumnos aprendan, pues, afirman, se puede caer en el error de limitar la reflexión del estudiante.

Los profesores coinciden en que se debe propiciar que los alumnos investiguen, ya que no se les debe dar toda la información pues “no debe ser porque entonces jamás, jamás vamos a encaminar al niño a que ellos desarrollen esas habilidades... así como nos trataban a nosotros, que el maestro era totalmente el expositor” (P4, R1). La misma profesora lo expresa así en otro momento:

... a veces yo, como maestro, sé tanto, domino tanto y he leído tanto, que en la lluvia de preguntas rápido le doy la respuesta, le contesto [al estudiante]. <¿Qué quiere decir eso?> [se refiere a una pregunta que hace el estudiante cuando desea saber algo] y le doy la respuesta y le doy el concepto y le doy todo... (P4, R1).

Al comparar la forma en que abordaría el contenido de un tema un especialista que no tuviera experiencia docente, unos profesores argumentan a favor de combinar el conocimiento con la pericia en estrategias que permitan la reflexión. Señalan que el especialista podría utilizar terminología que los alumnos no conocen y que, además, les puede limitar la reflexión al proporcionar mucha información que no comprenden. Un profesor señala: “puede venir un doctor, un especialista, a dar la plática y si va a estar limitándolos, pues los niños no van a comprender todo. Pues es que ellos conocerán mucho de la materia, pero no conocen a los niños” (P5, R1).

Los profesores hacen una propuesta que puede ayudarlos en el abordaje de un contenido difícil de dominar: que una vez abordado el contenido se invite a especialistas en los temas para ampliar los conocimientos. Un profesor lo plantea así: “el especialista va a tener un espacio, podríamos decir, un poco más restringido. Va a dar información, va a contestar las preguntas que le llegasen hacer [sic]” (P6, R1). Una profesora complementa la propuesta de la siguiente manera:

... que se vea el tema en la clase, las dudas que queden se registran y después se invita a un especialista. Y no nada más [las dudas] de los alumnos del grupo. Es la propuesta. El maestro anota las dudas y se las hace [sic] al especialista y el especialista contesta. Ya no va a ser el niño, necesariamente, el que haga la pregunta. Puede ser el maestro que le dice al especialista “surgieron estas dudas, por favor tú explica estas dudas” y entonces el especialista aclara las dudas (P5, R1).

- c) Los profesores señalaron la importancia de la estrategia de introducción al tema. Al respecto, plantearon que se requiere llegar al tema a partir de las experiencias previas y los conocimientos que los alumnos ya dominan. Una profesora lo expresa así: “es que tienes que partir de un proceso [se oyen voces ininteligibles que la interrumpen] y tienes que partir desde el primer momento, que es la activación de los conocimientos previos” (P4, R2).

Otra profesora comenta sobre la forma en que se realizó la introducción al tema en la clase videograbada: “... la manera en como lo iniciaste me pareció formidable. Porque con las aportaciones de los niños, fueron llegando a las características de lo que es una adivinanza. Ellos mismos fueron dando [sic] con el concepto” (P14, R2).

Los profesores coinciden en que, para iniciar la clase, con mucha frecuencia parten de los conocimientos previos que los alumnos tienen sobre el tema. Sin embargo, consideran que en algunos temas los alumnos tienen pocos referentes. Al referirse a la elaboración de conceptos por parte de los alumnos, una profesora expresa lo siguiente: “llegar a la conceptualización de algo, yo digo que depende de la materia. Porque habrá materias en las que sí ya traen conocimientos previos, pero, por ejemplo, hablar del metro y de antónimos, allí, nada” (P3, R2).

Los profesores proponen que en la introducción al tema se pregunte a los alumnos a partir de sus conocimientos previos. Ello, para que permitan al profesor saber qué conocimientos poseen. También consideran que al alumno le servirán las preguntas para relacionar los nuevos conocimientos con los previos, lo que le permitirá generar aprendizajes significativos. Una profesora lo plantea de la siguiente forma:

Tienen que preguntarse sobre aquello que están viendo, cuando la maestra les haya hecho las interrogantes ellos solos se las tienen que repetir ¿Qué es un gato? ¿Cómo será el gato con botas? ¡Ah! Pues aquí tengo una imagen, el gato va a hablar, los gatos no hablan, ah, pues éste es un cuento por eso los gatos hablan. Éstos son conocimientos previos que el niño está utilizando para poder interpretar.

Porque el gato, el gato que yo veo anda en cuatro patas, ah, pero es un gato de un cuento, entonces anda en dos patas. ¿Se fijan que hay un niño que dice Garfield? ¿Sí, lo escucharon? Dijo Garfield. La maestra [P15] no se dio cuenta y yo inmediatamente me reí. O sea, es su referente. Y cuando ella pregunta que si ya vieron el cuento, la niña dice –sí, Garfield–. O sea, recuerda un cuento de un gato que se llama Garfield. Si, son sus referentes (P8, R4).

- d) Respecto a las actividades para lograr el aprendizaje, los profesores coinciden en que es necesario realizar aquellas que lo propicien por descubrimiento. Señalan que esas actividades llevarán a los estudiantes a reflexionar y elaborar relaciones entre los conceptos que abarca el tema que se aborda. Una profesora lo expresa así:

... no podemos llegar dando el concepto, sino a través de todos los pasos que ya se hablaron. Entonces, él solito va a llegar a esa conclusión. A veces con el simple hecho de ver un ejemplo su mente ya está trabajando. Él solito puede decir –¡ah ya sé, ya sé de que se trata!–... (P9, R2).

También subrayan la importancia de realizar actividades que propicien la indagación y obtención de información por parte de los alumnos. Una profesora lo expresa así: “enseñar a que ellos investiguen. A que busquen” (P4, R1). Otra profesora se refiere a los diversos recursos con que se cuenta en la escuela, que permiten ampliar la información sobre los temas que se abordan en clase:

Registrar todo sobre ese tema. –¿Ahora qué les parece esto?–, lo que no le hemos dado respuesta, –vamos a investigar–. Allí tenemos la biblioteca y hay bastante material que nos puede apoyar. Tenemos el servicio, aquí, de Red Escolar, de videos. Tenemos Enciclomedia. O sea, hacer uso de los espacios con los que contamos para dar respuestas a las preguntas (P11, R1).

El juego es una actividad que los profesores coinciden en realizar. Reconocen sus beneficios. Una profesora afirma que es necesario que se pongan en “el nivel de los niños para poder dar las actividades. O sea, es más fácil que nos pongan atención jugando que haciendo trabajos manuales. Trabajos me refiero a escribir” (P5, R 3).

Consideran que el juego puede utilizarse tanto en el desarrollo del tema como en la retroalimentación del mismo. Para la realización de actividades de juego, los profesores plantean diversas opciones, entre ellas utilizar las partes de su cuerpo para representar objetos, animales e incluso objetos relacionados con un contenido. También el juego en el que utilizan la imaginación para representarse ideas y personajes de un cuento o historia. Así mismo, juegos con materiales multimedia en los que compiten con compañeros o con equipos de compañeros para obtener mayor puntuación.

Una profesora propone una forma de juego como alternativa a la estrategia de lectura oral de un cuento, el cual realiza con niños de primer grado, que todavía no dominan la lectura de textos. La profesora expresa su propuesta así: “cuando se está leyendo, este, se presta mucho a que los niños estén volteando [no ponen atención a la lectura]. Otra estrategia podría ser de que [sic] se agacharan y cerraran los ojos y se pudieran imaginar el cuento, para evitar más distracciones” (P10, R4).

e) Los profesores también discutieron sobre los materiales que emplean para abordar el contenido, aunque no lo hicieron en forma reiterada, como en los aspectos ya señalados en la categoría abordaje de contenido. Comentan sobre como, para abordar el mismo tema, utilizaron materiales diferentes a los de la clase videograbada. Así, expresan que utilizaron materiales como plastilina, personajes constituidos por animales, videos, libro recortable que proporciona la Secretaría de Educación Pública (SEP), entre otros.

También señalan la forma como afecta la escasez de materiales con que cuentan los alumnos para trabajar. Una profesora lo expresa así:

... pero se trabajó con, y regularmente se trabaja, con limitaciones de los útiles escolares. Allí no salió, pero en el video viene en donde yo, a un niño, le proporcioné desde libros [sic]. A una niña, libro, colores, sacapuntas, tijeras y todo. Y como a cinco o seis le [sic] di las tijeras y el resistol... (P15, R4).

Para reducir el problema de falta de materiales, los profesores proponen que antes de la sesión de clase se dispongan para proporcionarlos a los alumnos que no los lleven. Esto, porque argumentan que algunos alumnos no tienen posibilidades económicas para adquirirlos. Pero reconocen que en algunas ocasiones la razón por la cual los alumnos no llevan los materiales, no es por falta de recursos económicos, sino de responsabilidad. Una profesora lo expresa así: “yo comprendo que no traigan una lupa, todavía, pero un libro de texto...” (P9, R5), se refiere al libro que se otorga a los alumnos en forma gratuita.

2) *Organización del trabajo*. Diversos aspectos sobre la organización del trabajo en el aula fueron temas que los profesores abordaron en las sesiones de comunidad de práctica. Esta categoría se refiere a aquellos aspectos que tienen que ver con la forma en como organizan a los alumnos para que desarrollen las actividades de aprendizaje.

Dentro de esta categoría se encontraron algunos aspectos sobre los que los profesores discuten más ampliamente: a) planeación de la clase, b) actividades dinámicas y c) evaluación de los aprendizajes.

a) Respecto a la planeación de la clase, los profesores insisten, en forma reiterada, en que toda clase debe ser planeada con anticipación. Señalan que esa planeación debe incluir los objetivos, actividades, materiales, estrategias de organización del grupo y evaluación. Señalan también que la planeación debe realizarse de acuerdo con las características del grupo y que deben contemplarse tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Una profesora lo expresa así:

... fue una actividad que, este, abarcó los tres momentos de las secuencias didácticas que son el inicio, desarrollo y el cierre. Y además, al tratar de jugar desarrollo habilidades y además actitudes en los niños. Porque hubo mucha participación. Se logró conjuntar en la actividad. Se logró el interés sin perderlo a lo largo de la clase. Se logró el propósito. (P16, R3)

Los profesores coinciden en que esa planeación guiará el desarrollo de la clase, pero que no es definitiva, ya que puede modificarse en el transcurso de la misma, si las condiciones del grupo así lo requieren. Una profesora lo señala así:

... la importancia de, de la planeación de acuerdo al grupo, porque, por ejemplo, bueno, cuando sentimos que nos estamos desfasando, o que cansamos mucho a los niños, pero que todavía no hemos concluido, no hemos llegado al cumplimiento del objetivo que pretendemos, ahí es donde pudiera entrar una dinámica que sea un reforzamiento para el contenido... (P4, R2)

Los profesores reconocen también que el libro del maestro que la SEP proporciona les ayuda a planear. Una profesora lo expresa así: “llevo los pasos que nos marca el libro del maestro, verdad, de Español, con referencia a esa lección, ¿verdad? Así, así debe empezar uno con esas palabras desconocidas para el niño. Interrogándolos a ver que palabras conocen” (P12, R4). Sin embargo, reconocen también que no pueden realizar la planeación tal y como se plantea en ese libro, por las condiciones particulares del grupo con el que trabajan. Señalan, asimismo, que, no puede aplicarse una planeación realizada para otro grupo en diferente o igual período, porque cada grupo tiene sus particularidades. Por otro lado, coinciden en que no deben pasarse a otra etapa del desarrollo de la clase hasta que no se haya concluido la anterior pues, “no puede pasarse a otra etapa mientras la primera no ha terminado... por ejemplo, en los experimentos se llevan sus pasos, no puede cortarles así nada más” (P9, R5).

Para la etapa de inicio de la clase, coinciden en que debe realizarse una introducción al tema, que considere los conocimientos previos y se utilice como estrategia el uso de cuestionamientos sobre el tema y otros relacionados. Para el desarrollo, señalan que se deben incluir diversas actividades en donde los alumnos participen activamente y permanezcan motivados, y que el profesor tenga siempre presente el propósito del abordaje del tema. Para el cierre plantean como necesario que se desarrolle una evaluación en la que se utilicen no sólo exámenes, sino actividades de retroalimentación y ejercicios de autoevaluación.

b) Las actividades dinámicas son una forma de organización del trabajo en el aula cuya importancia reiteran los profesores. Dentro de las actividades dinámicas refieren a los juegos, dramatizaciones, dibujos y concursos. Al analizar las

clases videograbadas realizan propuestas para hacer más dinámica la clase al incluir actividades en las que los alumnos participen más activamente, pues como señala una profesora: “una clase tan dinámica como ésta, a mí me parece excelente, porque este tipo de niños necesita de esos trabajos activos y tener la paciencia para conducirlos” (P8, R3). Cuando la profesora habla de “este tipo de niños” se refiere a niños con necesidades especiales, ya que la escuela es una escuela integradora. Otra profesora expresa esa condición en forma explícita: “es una escuela integradora y utilizar este tipo de dinámicas o estrategias les favorece bastante. El aprendizaje es más duradero y se les podrá olvidar, como dice ella, porque damos la clase y se les olvida a veces” (P8, R3).

Un elemento que los profesores señalan debe agregarse a las actividades dinámicas es la estimulación, a través de señalar a los alumnos sus aciertos, otorgarles premios simbólicos o que el profesor comparta las tareas con ellos, pues afirman que así los alumnos se motivan para aprender. Un profesor lo señala así:

... otra de las situaciones que se ve ahí, que es apremiante y es fortificante para los niños, es cuando están interactuando todos, hay ese seguimiento de la maestra. Al último los premia, los estimula, se ve claramente donde les pone un sello en su cuaderno. (P1, R3)

También reconocen en sus propias prácticas la falta de más actividades dinámicas. Argumentan que esa falta de dinámica se debe a que no consideraron en la planeación que con las actividades dinámicas los niños ocupan más tiempo para realizar las actividades de aprendizaje, o que en ocasiones tienen problemas para que se integren a las actividades dinámicas. Sobre la falta de planeación de actividades dinámicas una profesora señala:

Yo podría recuperar, por ejemplo, más actividades lúdicas, pues siento que es lo que me hace más falta. Pero siempre he tenido yo así, personalmente. Yo no sé los demás, que tengo que sacar los contenidos. Entonces, como que sí me hace falta más actividades lúdicas para intentar sacar el conocimiento, que se apropien de él los alumnos... (P8, R3).

Respecto a que con las actividades dinámicas se ocupa más tiempo para desarrollar el contenido una profesora expresa:

Desafortunadamente, en casi la mayoría de los contenidos así lo haces, pero por cuestión de tiempo, porque sabes que si metes alguna dinámica te vas a explayar, el tiempo se te va y que viene inglés y que viene física, que esto y que lo otro, el tiempo se te va. (P3, R2)

Los profesores externan su preocupación por la falta de integración de algunos alumnos a las actividades dinámicas. Una profesora lo expresa así:

... yo observo ahí que la maestra como que tuvo un poquito de problemas en cuanto a la integración del equipo, principalmente con esa niña que todos la rechazan, no la quieren en el equipo, y ahí observo también que los alumnos como que no han apoyado mucho a la maestra y no se integran. (P24, R5)

Los profesores proponen alternativas al problema de integración de los alumnos a las actividades dinámicas en equipo. Entre ellas: a) que se rote a los alumnos en los diferentes equipos, b) que se acorte el tiempo de la actividad, c) que se precisen las reglas de participación, entre otras. Al respecto, una profesora expone:

El hecho también de permanecer en el mismo equipo, con los mismos compañeritos, a lo mejor también ya, si vimos nosotros también empezamos a platicar, y te cansa el hecho de permanecer en el mismo lugar o simplemente el comprobar resultados con otro equipo o cambiarlos... (P17, R5)

A pesar de que los profesores reconocen que en ocasiones tienen problemas con la planeación, con el tiempo en la clase y con la integración de algunos alumnos a las actividades dinámicas, proponen que se realicen más actividades dinámicas que exposiciones del profesor. Un profesor señala lo siguiente:

... tratándose de ese tipo de dinámicas son muy participativos y nosotros lo vimos, mira, estaban muy entretenidos, participativos, haciéndolo bien. Entonces, estamos viendo que el juego des-

pierta el interés al niño y da como resultado un aprendizaje más significativo. Porque aquí todos lo pudimos ver, o sea, se logró el objetivo que se perseguía y se logró en su mayoría. (P4, R3)

- c) En las discusiones respecto a la evaluación de los aprendizajes, los profesores discuten sobre la pertinencia de ciertas estrategias para evaluar. Entre esas estrategias señalan: con actividades de representación gráfica, escrita y oral. También hablan de instrumentos que se pueden utilizar como: ejercicios en el cuaderno, en el libro o con los materiales multimedia. Así mismo, con preguntas orales y exámenes.

Del mismo modo, discutieron sobre los momentos en que se realiza la evaluación. Señalan que realizan la evaluación al inicio, durante el desarrollo de la clase y al final del desarrollo del tema; los temas pueden desarrollarse a lo largo de varias sesiones de clase. Una profesora lo expresa de la siguiente forma:

Es evaluación del trabajo que se realizó, ya en una forma gráfica, escrita, estás evaluando y estás evaluando oportunamente. O sea, lo que hiciste así, en el ejemplo, verdad, y luego ya gráficamente estás comprobando que tú lo viste y lo aprendiste, se está evaluando oportunamente porque lo estás haciendo en el momento de la clase. (P8, R3)

Un aspecto que surgió en las discusiones sobre la evaluación, fue el desarrollo de la co-evaluación. Al respecto, los profesores señalan que la co-evaluación les ayuda a lograr los objetivos de aprendizaje, pues los alumnos orientan a sus compañeros sobre cómo realizar las actividades en forma adecuada. Señalan, además, que les sirve a ellos mismos para identificar sus propios errores, así como a afirmar sus conocimientos. Sobre este punto, un profesor expresa lo siguiente:

Comparar los resultados de los niños. A veces los niños que tienen mejores conocimientos le pueden ayudar a los otros sobre cómo hacer las cosas bien. Por ejemplo, este, la operación ellos la califican si está bien. Le *checan* y eso les sirve. (P24, R3)

Así, los profesores proponen que se evalúe con diferentes estrategias e instrumentos y en diversos momentos. Además, proponen que no sólo se evalúen conocimientos, sino también actitudes y aptitudes. Al respecto una profesora expresa lo siguiente:

... evaluar las aptitudes en las actividades de los niños. También ahí se veía [en una clase video-grabada] para poderlos situar, por ejemplo, cuando les llamó la atención a los niños, en las actitudes de ellos, para involucrarlos en la participación. (P4, R3)

3) *Participación de alumnos*. Esta categoría se refiere a aquellos aspectos que tienen que ver con la forma en que los alumnos se involucran en el desarrollo de las actividades de aprendizaje en la clase. Fueron dos los aspectos de la participación de los alumnos que los profesores abordaron en las sesiones de comunidad de práctica: a) el interés de los alumnos y b) la distracción de los alumnos en la clase.

a) Respecto al interés de los alumnos, los profesores discutieron sobre los elementos que propician la motivación del alumno por participar en el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Uno de los elementos que reconocen es la relación que el tema tiene con las propias experiencias de los alumnos. Así, discutieron, por ejemplo, sobre el interés que los alumnos de 4°, 5° y 6° presentan cuando se abordan temas de la sexualidad. Los profesores señalan que los alumnos hacen muchas preguntas y profundizan en el tema. Según sus argumentos, ese interés se debe a que están pasando por procesos de cambios hormonales sobre los cuales tienen muchas interrogantes. También señalan que muchos de los alumnos provienen de hogares en donde esos temas no se abordan o los padres no tienen los conocimientos suficientes para aclarar las dudas. Al respecto, una profesora expresa lo siguiente:

... es que a veces nuestros niños vienen de hogares desintegrados. En donde la mamá y el papá tienen una preparación limitada. Simplemente no tocan el tema, les da pena hablar del sexo con los hijos. Entonces, muchos de nuestros niños a nosotros nos preguntan, de, de ese tema. (P5, R1)

Otro de los aspectos que analizaron fue el impacto que el tipo de actividades que desarrolla el profesor tiene en el interés del alumno. Señalan que si les interesa permanecerán activos y atentos a las tareas que el profesor les plantee. En su defecto, los alumnos pueden llegar al extremo de no hacer las actividades que se les plantean y, en consecuencia, hacer desorden; boicotean la clase y no aprenden. Agregan que, si el profesor plantea una actividad muy atrayente y luego cambia a una poco atractiva, los alumnos pueden seguir realizando la actividad anterior. Una profesora expresa al respecto:

... tuve que ponerme a leer, porque vi la dificultad que tenían para ordenar cronológicamente los acontecimientos de este cuento. Entonces, el error mío fue de que [sic] los puse a recortar y yo empalmé la actividad y no, como que, no me pusieron mucha atención, por estar ellos recortando y yo leyéndoles... (P15, R4)

Los profesores proponen que se debe cuidar que el tiempo que se planea para cada actividad de la clase sea suficiente para desarrollar el contenido. También, que si se plantea una actividad que resulta de mucho interés para los alumnos, entonces tienen que seguir con otra que también les despierte el interés. Concluyen que cuando ello se logra, los alumnos participan activamente y aprenden más. Una profesora se refiere a una clase en la cual los alumnos estuvieron muy participativos y lo expresa así: “aquí la cuestión es que los niños estuvieron trabajando en lo suyo, ya fuera recortando, ya fuera leyendo, ya fuera siguiendo la secuencia del desarrollo” (P8, R4).

b) En relación con la distracción de los alumnos en la clase, los profesores comentan que, en ocasiones, se les dificulta captar la atención, cuando se presentan actitudes de apatía, rebeldía, conflictos entre alumnos, temor, falta de comprensión de instrucciones, falta de materiales de trabajo individual, entre otros. Algunas de estas opiniones las expresan de diversas formas.

Respecto a la apatía, una profesora señala que “lo que pasa es que yo siento que la maestra se presionó mucho porque vio la apatía del grupo, este, y entonces eso la limitó” (P8, R5) y otro profesor expresa:

Hay otras situaciones que están ya dentro del aula, porque cuando un niño agarra un papelito, lo está aventando, ahí me interrumpen a mí. Me interrumpen y eso es lo que viene a ser la ruptura. Al estar hablando el profesor acerca del tema, hay la ruptura y viene una distracción más, que constantemente nosotros estamos viendo con los niños en el salón de clase. (P1, R1)

Respecto a la rebeldía, los profesores señalan que ante una situación de conflicto de intereses o de desacuerdo de los estudiantes por la forma de ejercer la autoridad del profesor, los alumnos reaccionan con rebeldía. Una profesora expresa:

... es un grupo que, pues que luego toma venganza, o sea me hicieron esto, pues entonces no voy a participar, ¿Sí me explico?, entonces, de ahí se ve que hay un gran problema de conducta y que ella trata de resolverlo, pero pues es la rebeldía, la indiferencia, no sé cómo llamarle... (P8, R5)

Sobre el aspecto de la distracción de los alumnos en clase, los profesores proponen que se revise la situación que está provocando la distracción y que se realicen acciones que permitan superar esas actitudes de los alumnos. Ello, porque señalan que ante una situación semejante, no sólo los alumnos pierden la oportunidad de aprender, sino que el profesor se tensa y no actúa en forma adecuada. Reconocen que no es una tarea fácil, pues el profesor con frecuencia pierde el control de la clase ante situaciones de esa naturaleza, y esa es una acción que se debe evitar.

ASPECTOS QUE LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA APORTA AL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESOR

Los investigadores han representado el conocimiento de los profesores como resultado de una mezcla de la experiencia y la síntesis personal. Como consecuencia, los profesores deben desarrollar individualmente las prácticas en forma consistente con su personalidad y con la experiencia obtenida en su desempeño práctico (Wallace y Louden, 2002). Además, es común que estructuren explicaciones sencillas de su práctica pedagógica sin contrastarlas con los conocimientos empíricos y/o teóricos de otros, esto es, en franco aislamiento (Jackson, 1992). En un contexto de

trabajo con tales condiciones, no es frecuente que se construyan ambientes pedagógicos en donde la enseñanza puede ser problematizada.

De allí es fácil comprender que participar en un espacio de discusión con sus iguales, como el de una comunidad de práctica, resulte de mucho interés y beneficio para su desempeño profesional. Ello porque les permite romper el aislamiento y problematizar la práctica pedagógica a través del trabajo colegiado que la comunidad de práctica posibilita. Así, los profesores participantes en el presente estudio plantearon en forma reiterada que la comunidad de práctica es “una oportunidad que tenemos, que reconocemos todos, que es bueno tener este espacio para reflexionar” (P4, R2).

Los aspectos que los profesores consideran como oportunidades en la participación en la comunidad de práctica, en donde el video de clase jugó el papel de motivador, fueron: 1) apoyarse y mejorar la práctica pedagógica, 2) reconocer la importancia del trabajo colaborativo, 3) revisar en forma reiterada la grabación en vídeo de la clase.

1) *Apoyarse y mejorar la práctica pedagógica.* Los profesores definieron su participación en la comunidad de práctica como un espacio para apoyarse mutuamente, para mejorar la práctica pedagógica, para autoevaluarse y una oportunidad de aprendizaje. Uno de ellos lo expresó enfatizando el apoyo mutuo: “nos estamos capacitando para el mejoramiento de nosotros los maestros. Y realmente, si tenemos fallas, entonces apoyarnos y mejorar” (P1, R5). Otro profesor destaca la posibilidad de autoevaluarse: “Como vimos con los videos, eso ha permitido a los maestros [cuya clase fue grabada en video], hacer autoevaluación, pero también a nosotros nos ha servido” (P24, R3). Sobre la mejora de la práctica pedagógica, un profesor plantea:

Realmente nos damos cuenta, nosotros, que este apoyo es una ayuda para tratar de dar una solución y salir adelante. Que pueda verse que esos niños se han mejorado porque el maestro está preparado, el maestro está reflexionando. (P6, R3)

Otra profesora reconoce que:

Hay muchas cosas por hacer, como adecuaciones para ciertos niños, y esto hace más patente el compromiso con los niños y con los papás, y sobre todo el compromiso con el compañero que los va a tener el año siguiente. Pero todavía tenemos que hacer mucho más, porque tenemos que analizar qué pasa con esto, qué pasa con aquello. Con esto vamos teniendo más capacidad de profundizar en nuestra autoevaluación, para reconocer que hay cosas que tenemos que cambiar para enseñar mejor. Porque cuando nos pidieron videograbar nuestra clase para analizarla, muy pocos aceptaron en el primer momento, y el que dijo yo primero, es el que acaba más motivado. Esto viene a señalar varios puntos que convergen en esto de que hace cuánto tiempo los maestros no teníamos esa duda. Antes creíamos que lo que hacíamos estaba bien hecho. Cuando vemos esto decimos ¿qué hice?, realmente estoy viendo mi práctica. (P11, R3)

- 2) *Reconocer la importancia del trabajo colaborativo.* La comunidad de práctica es un espacio en el que se desarrolla un proceso de negociación de significados (Wenger, 2002). Ese espacio tiene el potencial de servir como vehículo útil para acrecentar la cultura profesional de los profesores, al construir conocimientos socializados en trabajo colaborativo y al obtener realimentación de iguales (Manouchehri, 2002).

Esto planteado, queda de manifiesto en el estudio cuando los profesores afirman que la experiencia en la comunidad de práctica les permitió aprender a reconocer la importancia del trabajo colaborativo con sus compañeros. Así, señalan que la comunidad de práctica les permitió: 1) aprender del trabajo de otros, 2) ser más abiertos para intercambiar experiencias, 3) confiar en los compañeros y consultarlos cuando se tienen dudas y 4) motivarse para analizar su práctica pedagógica y realizar cambios en ella. Las percepciones de la importancia del trabajo colaborativo las manifiestan los profesores en formas diversas: “una fortaleza de esto es que estamos viendo el trabajo, el trabajo de las compañeras y podemos aprender de ellas. A mi me encantó, me gustó, yo la felicito...” (P8, R3), o

... a dar a conocer mis experiencias dentro del aula, así como que los demás compartan sus experiencias. Que no hay que cerrarnos nada más en lo que hacemos dentro del aula, sino externarlo. (P11, E)

Algunos profesores amplían más sus descripciones de lo que la experiencia en la comunidad de práctica les ha proporcionado, al plantear que les ha permitido reconocer fallas en: 1) el abordaje de los contenidos, 2) en las estrategias didácticas, 3) en el manejo de la tecnología. Además, a partir de ese reconocimiento, plantearse posibles cambios en su práctica pedagógica. Así mismo, les dado la oportunidad de detectar fortalezas en su desempeño: “Porque no sólo [ha servido] para encontrar lo malo, sino para rescatar lo bueno, apropiarnos de lo bueno que hacemos y que hace otro” (P4, R3). Esto lo expresa otro profesor de la siguiente forma:

Pues, en primer lugar, hemos aprendido mucho de los compañeros. De las estrategias que ponen en práctica. En segundo lugar, los que hemos participado [se refiere a quienes han sido videograbados] pues saber qué nos falló, qué nos falta, qué podemos hacer para que los niños se apropien del conocimiento. (P13, R3)

Las discusiones sobre las fallas que los profesores detectaron en el abordaje de los contenidos de las clases en video, se centraron más en las dificultades que tienen en el dominio de ciertos contenidos sobre los que los estudiantes desean profundizar más. Así, por ejemplo, identifican temas a los que refieren como “tema difícil para uno, porque los niños te hacen preguntas muy difíciles con esos temas” (P5, R1), o como “ese contenido se hace complicado, más en cuarto, quinto año y con la clase de niños que contamos” (P6, R3).

Además, abundaron en el aprendizaje que lograron sobre las estrategias didácticas que los otros profesores utilizan. Ese aprendizaje se produce en:

... las experiencias que vamos acumulando dentro de estas reuniones que mensualmente estamos llevando a cabo. Aquí compartimos las experiencias personales y de ahí nos llevamos algunas ideas y las vamos a experimentar con nuestros alumnos, y aplicamos algunas estrategias que adaptamos de acuerdo al grupo que tengamos. (P11, E3)

Cuando los profesores discuten sobre lo que aprendieron en el trabajo colaborativo sobre las estrategias didácticas que utilizan sus compañeros, no sólo se refieren a los pasos que realizan para abordar el contenido, se refieren también al papel que asume el profesor. Al respecto, un profesor comentó:

... en este tema, creo yo que los niños y las niñas los toman con mucha seriedad sea por morbo o por lo que sea, pero lo toman con mucha seriedad. Y, este, lo que yo noté es que las niñas hacen más preguntas acerca de esto. Porque, tal vez, porque maduran más rápido que los, que los niños. Y el papel que él tomó dando consejos. A mi me pareció muy interesante la clase del profe. (P20, R1)

3) *Revisar en forma reiterada la grabación en vídeo de la clase.* Al tener grabada su clase en video, los profesores tienen la oportunidad de revisarlo varias ocasiones y han podido detectar algunos aspectos de su práctica profesional que pueden cambiar. Ello, porque el video proporciona un registro duradero de la instrucción, que se puede examinar repetidas veces, sin las presiones inmediatas de la enseñanza (Sherin, 2003). Un profesor cuya clase fue videograbada señala:

Nosotros tenemos en la casa el video completo y lo vemos varias veces, nos dedicamos un tiempo. Realmente, sí nos ponemos a ver y analizar bien, como debe de ser, día tras día, lo que hacemos y nos podemos superar, porque hay fallitas. Hay fallitas que bueno, pues para eso nos sirve, para mejorar un poquito más nuestra práctica docente. (P1, R3)

Aquellos profesores cuyas clases no fueron grabadas en video reconocen lo enriquecedor de la experiencia que sus compañeros tuvieron. Una profesora señala: “como dice el profe, no me canso de analizar porque yo, se pregunta, –¿si hubiera hecho de esta manera?– o si se plantea –lo pudiera hacer así– Él, a partir de allí, está enriqueciendo su trabajo” (P19, R3).

Así, los profesores reiteran que los videos de clase son recursos que les permiten autoevaluar su desempeño. Esto es, cuando analizan los videos, los profesores enfocan su atención en los aspectos pedagógicos y en las estrategias alternativas que pudieran utilizar (Sherin y Han, 2004).

CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio sostienen el potencial de la interacción entre iguales para promover el desarrollo profesional. Así mismo, para acentuar el valor de las contribuciones entre iguales para el desarrollo de todos los participantes y para la realimentación y la indagación reflexiva sobre la práctica.

La interacción en la comunidad de práctica proporcionó a los profesores participantes oportunidades de aprendizaje sobre su práctica pedagógica, alentándolos a intercambiar sus puntos de vista y, por consecuencia, a elaborar sus perspectivas y conocimientos personales. Esto es resultado del diálogo colaborativo en el que, a partir de la detección de un problema de la práctica pedagógica, los participantes exponen su opinión y se apoyan mutuamente para formar su propia comprensión del mundo y darle sentido (Manouchehri, 2001).

En el presente estudio, el uso de videoclips de clase de los participantes ayudó a que se produjera el diálogo colaborativo. Forzarlos a defender sus interpretaciones de los acontecimientos, los impulsó a problematizar aspectos de la clase observada en el video y a confrontarlos con sus propias concepciones, así como con las de los demás participantes, observados en la clase en video. Aunque algunas de esas reflexiones fueron forzadas por la coordinadora de las discusiones en las reuniones de comunidad de práctica, los profesores participantes demostraron tener necesidad de regular y comprender los diversos puntos de vista de los demás participantes.

Las evidencias del presente estudio permiten afirmar que las discusiones en la comunidad de práctica, así como las reflexiones sobre la propia práctica pedagógica y sobre la de otros profesores, tienen impacto en el desarrollo profesional del profesor. Permiten afirmar, también, que las interacciones entre los profesores ayudaron a reconocieran los espacios de oportunidad de desarrollo en su propio conocimiento profesional.

Les permitió, además, detectar fortalezas y deficiencias en aspectos de abordaje de contenidos, organización de trabajo y participación de alumnos. Así mismo, a plantearse posibles cambios sobre esos aspectos de su práctica pedagógica, y posi-

bilitó que se plantearan un compromiso sobre la planificación y análisis colaborativo para apoyarse en la comprensión de su práctica pedagógica.

Por otro lado, el ejercicio del liderazgo que la directora evidenció en los talleres de comunidad de práctica fue muy importante para la consecución de los objetivos del presente estudio. La directora desarrolló conductas de un líder transformacional, al motivar a los integrantes del grupo a participar con entusiasmo y sin temores. También al valorar aportaciones y conocimientos, y al impulsarlos a conformarse en equipo para aprender en trabajo colaborativo. Esto es, proyectó una visión de cambio para la institución (Bernal, 2001). Un liderazgo educativo en el que se pudo evidenciar lo que plantea Lynch (1999), la influencia que tiene para alcanzar los objetivos institucionales, en el comportamiento de los profesores que se desempeñan en la escuela a su cargo.

De esta forma, puede ser que la directora, en el ejercicio de su poder, esté aplicando algunos de los principios que Álvarez (1998) señala debe cubrir el director-líder: 1) Construye un liderazgo compartido, fundamentado en la cultura de la participación, para lo cual crea las condiciones necesarias, 2) Propicia el trabajo en equipo como estrategia importante para conseguir mejores resultados en la escuela, 3) Dedicar tiempo y recursos a la formación continua de los docentes, como vía de crecimiento personal de los mismos y 4) Da ejemplo de disponibilidad y honestidad en su actuación, de forma que sea coherente con la visión, misión y valores de la escuela.

Para tener elementos que permitan afirmar si la directora de la escuela estudiada desarrolla un liderazgo institucional con las características descritas, se requeriría indagar con más profundidad. Lo que se puede afirmar en este estudio es que evidenció en los talleres de comunidad de práctica desarrollados, un ejercicio de la autoridad aceptado por el grupo, esto es, una autoridad de líder reconocida. Un ejercicio de liderazgo que puede propiciar el éxito de la tarea educativa de la escuela, ya que asume una responsabilidad que se aprecia significativa para la institución educativa en la que ejerce la importante función de dirección.

Aspectos de la práctica docente que analizan los profesores de una comunidad escolar mediante videograbaciones

*Moisés Rizo Pimentel,
Rosa María Acosta Luévano,
Efraín Alcalá López,
Ofelia Morquecho Buendía,
Leticia Torres Soto**

RESUMEN

Se reportan los resultados de la primera fase diagnóstica, consistente en determinar los aspectos que los profesores de una escuela primaria utilizan para el análisis de sus prácticas pedagógicas. Se sirven de videograbaciones de las clases de algunos de ellos relacionadas con la lectura, para ser analizadas por ellos mismos en sesiones de análisis de las prácticas videograbadas, se registran sus participaciones para determinar los aspectos y conceptualizaciones que utilizan los profesores en sus análisis de prácticas videograbadas. Los aspectos analizados por los docentes sobre sus prácticas se resumen en lo siguiente: el uso de material didáctico, la planeación, los grupos y su dinámica, las estrategias, las actividades y las acciones docentes, la forma de trabajar, las actividades y comportamientos de los alumnos, la metodología y la evaluación. También su concepción sobre el video como

* Unidad UPN 011, Aguascalientes, Ags.

recurso para la reflexión, el impacto de la experiencia de análisis de las prácticas videograbadas y algunos patrones comunes que se observan en las prácticas de los profesores.

INTRODUCCIÓN

En la Unidad Aguascalientes de la Universidad Pedagógica Nacional, se ha conformado un grupo denominado “Comunidad de Indagación y Práctica de la Unidad UPN Aguascalientes”, integrado por seis docentes: cuatro de tiempo completo con base y dos de medio tiempo por contrato. El fin con el que nos hemos conformado en comunidad de indagación y práctica ha sido estudiar el quehacer docente, y con este “estudiar” nos referimos a realizar investigación en la institución; involucrándonos, corresponsabilizándonos, construyendo conocimiento y aprendiendo unos de otros, y con otros, acerca de las prácticas. Debemos aclarar que la idea no surgió de nosotros, sino por extensión e invitación de un grupo de compañeros de once Unidades UPN de diversas entidades del país, que a su vez se integraron en “Comunidad de Práctica UPN”. Cada uno de los integrantes de esta Comunidad conformó, a su vez, en su Unidad, otra Comunidad. Ahora bien, ya integrado el equipo de investigación en esta sede, nos dimos a la tarea de reunirnos e intercambiar experiencias, conocimientos, puntos de vista, así como acordar y proyectar una investigación en una escuela primaria.

La investigación que iniciamos en la escuela primaria, en su primera fase –la que referimos en este reporte–, consistió en investigar los aspectos de la práctica docente en los que centran los profesores su interés cuando analizan sus prácticas videograbadas. Esto con el fin de, en otro momento, evaluar los resultados de la implementación de una alternativa para la formación de los docentes, consistente en la participación activa y conjunta de los docentes que conforman un colectivo escolar.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El Sistema Educativo Mexicano se ha propuesto incidir en la calidad de la educación, para ello ha emprendido varias acciones iniciadas desde 1992, con el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, sin que a la fecha se observen resultados significativos en la calidad de la educación. Las evaluaciones, tanto de PISA como del INEE, han arrojado resultados que muestran un bajo rendimiento de los estudiantes y, por extensión, la baja calidad del proceso de enseñanza y prácticas educativas en la escuela.

La SEP, atendiendo este aspecto, ha implementado el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pro-nap), que establece el diseño y estrategia de capacitación para los docentes y marca la necesidad de atender su formación y profesionalización permanente.

Los programas de formación y actualización han sido constantemente cuestionados por los propios docentes, dada la orientación, contenidos y estrategia empleados (Álvarez y col.,1995; Perrusquia, 1996). Los resultados que arrojan hasta el momento no se reflejan en cambios en la práctica docente en el aula y, particularmente, en el aprendizaje y rendimiento de los alumnos. Los programas han pretendido atender demandas de actualización del magisterio, pero adolecen de un diagnóstico real sobre qué necesidades y demandas específicas existen en las aulas. No hay datos sobre el impacto por falta de evaluación sistemática del programa (Castelan, 2003; Cordero, 2003), ni sobre la metodología de trabajo y desarrollo de cursos con didácticas que no han probado su eficacia y sí desestimulan la participación de los maestros (Gil, Furió y Gavidia, 1998). En especial los métodos pedagógicos con los que se les instruye y el de cascada para multiplicarlos, adicionado a lo poco significativo de los contenidos que pretenden transmitir a través de éstos, son de los aspectos más cuestionados (Sánchez y Ortega, 2001; Álvarez y col.,1995; Perrusquia, 1996).

De esta manera, más que ver la formación y profesionalización como algo hecho para consumo de los docentes, como seres pasivos, el cambio se ve como un proceso en el que los docentes como aprendices activos estructuran su propio crecimiento y asumen la dirección de su formación profesional mediante la participación

reflexiva en programas de desarrollo profesional en colaboración y diálogo sobre su práctica (Clarke y Hollingsworth, 2002). Así, en lugar de partir de programas que cambian a los docentes desde fuera de la escuela, mediante la imposición de modelos de enseñanza generados fuera del contexto de las aulas escolares, se establece la necesidad de generar y promover mayor participación de los docentes en su propia formación en los centros escolares mediante la colaboración, indagación y diálogo en comunidades de aprendices (Wells y Claxon, 2002; Wenger, 2000; Wells, 2004; Palincsar *et al.*, 1998; Lieberman y Miller, 2003).

Las tendencias actuales en investigación y profesionalización señalan la expectativa de llevar a los docentes a cambiar sus prácticas y desempeño en el aula. No obstante, se ha cuestionado que frecuentemente se concibe el desarrollo y cambio profesional como un fenómeno aislado, externo y unidireccional, lo cual implica que tanto la profesionalización como el cambio son hechos para consumo de docentes pasivos (Clarke y Hollingsworth, 2002).

Para apoyar esta alternativa de formación y profesionalización, se han utilizado videograbaciones de prácticas de los docentes para ser analizadas por el colectivo escolar. De esta forma, los videos pueden ser una herramienta interesante para facilitar la reflexión sobre la práctica pedagógica y apoyar el desarrollo intelectual y profesional de los docentes participantes, por medio de reuniones para analizar clases videograbadas (Gamoran y Y Han, 2004).

El análisis de videograbaciones de prácticas pedagógicas puede ayudar, mediante la colaboración, a solucionar problemas comunes de los docentes que participan en las sesiones de análisis (Gamoran y Y Han, 2004).

CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA Y DE SU PLANTA DOCENTE

Características de la escuela

La escuela se ubica al suroeste de la ciudad de Aguascalientes, capital del estado del mismo nombre. La colonia se considera de clase social media baja y baja, con asentamiento irregular, debido a que inicialmente era un ejido que fue invadido y prácticamente arrebatado a la fuerza por quienes en su momento exigían tener un

terreno y un lugar donde vivir. Con el tiempo, el gobierno evitó el desalojo violento y optó por expropiar el terreno para dejarlo en manos de las familias que ya habían empezado a construir sus casas.

Durante muchos años la comunidad permaneció sin los servicios urbanos básicos, pero actualmente ya cuenta con ellos. Lo anterior, aunado al bajo nivel educativo de las primera familias que se asentaron, constituyó un grave problema en la conformación familiar, de tal manera que a la población se le consideró siempre como una colonia conflictiva, donde eran comunes los casos de alcoholismo, violencia intrafamiliar, drogadicción, pandillerismo, robo, etc., a tal grado que se llegó a decir que era un terreno difícil y vedado para la policía.

Las instalaciones de una normal y la UPN, así como del edificio de la Delegación Municipal, la construcción de parques, una biblioteca, y otros servicios municipales han ayudado a tener servicios educativos y sociales de manera accesible.

La matrícula actual de la escuela es de 298 alumnos. Tiene diez aulas, tres de ellas con enciclomedia que incluye pizarrón electrónico y computadora. Además, cuatro salones tienen televisión, se cuenta con una sala de cómputo, sin acceso a Internet, las aulas están adecuadas en tamaño al número de alumnos.

El edificio escolar cuenta con agua potable y luz eléctrica, tiene una amplia extensión, lo que permite una explanada principal de buen tamaño y patios alternos para diversos juegos.

Las condiciones actuales del edificio son regulares, presenta signos de deterioro, acumulación de chatarra y jardines descuidados.

Se cuenta con acceso a diversos materiales didácticos tradicionales como mapas, audios, videos, libros, etcétera.

Características de la planta docente

La plantilla de la escuela está conformada por un total de 11 profesores de base, un director sin grupo, más 10 profesores con grupo, de los cuales 6 son de sexo femenino y 5 masculino, más 4 profesores auxiliares: uno de apoyo a las capacidades diferentes, uno de educación física, uno de inglés y uno de educación artística.

El perfil profesional de los docentes es el siguiente:

El director cuenta con estudios de licenciatura en la UPN y de normal superior. De los profesores de base 3 tienen estudios de normal sin preparatoria, 5 de licenciatura y 2 con normal superior.

Los rangos de años de experiencia van de la mínima, que es de 2, a la máxima, 27 años.

METODOLOGÍA

Procedimiento

Las sesiones de análisis se llevaron a cabo de acuerdo con el siguiente proceso:

- a) Se toma una videograbación de la clase de uno de los profesores o profesoras de la escuela, relacionada con la lectura.
- b) Se edita esa videograbación reduciendo su tiempo de duración, pero sin omitir ningún segmento, actividad o etapa de la clase.
- c) En reunión programada con todos los profesores de la escuela, se presenta el video editado de la clase para analizarlo, previa entrega de una hoja para el registro de sus observaciones, en el cual se deja abierta la posibilidad de que los docentes anoten qué aspectos de lo que están observado les llama la atención.
- d) Terminada la videograbación se pide a los asistentes expongan sus observaciones, iniciando el profesor cuya práctica pedagógica en el salón de clase fue videograbada y continuando uno por uno los asistentes. De igual forma, toda esta sesión de intervenciones se videografa.
- e) Se transcribe cada sesión para su posterior análisis de los contenidos.

Los participantes

Los participantes fueron 14 docentes de una escuela primaria de la ciudad de Aguascalientes y 6 docentes de la Unidad 011, Aguascalientes, de la UPN.

Papel de los docentes de la UPN

El papel del equipo de la Unidad 011 se ha concretado a:

- Conducir la sesión de análisis,
- Hacer registros de observaciones y
- Videgrabar la sesión de análisis.

No se ha participado con aportaciones de análisis de las prácticas.

ASPECTOS DE ANÁLISIS

Estos aspectos son los siguientes:

1. Aspectos de la práctica docente en los que centran sus análisis.
2. El video como recurso para la reflexión.
3. Impacto de la experiencia.
4. Patrones comunes que se observan en las prácticas de los profesores.

El análisis se realizó a partir de las videgrabaciones de cuatro sesiones de análisis de prácticas videgrabadas y de los registros de observación.

RESULTADOS

Aspectos de la práctica docente en los que centran sus análisis

En las cuatro sesiones de análisis que se realizaron se observó lo siguiente:

Los profesores centran sus comentarios y observaciones en los siguientes elementos de la práctica docente:

- *Uso de material didáctico.* A una maestra le sugieren que presente material más vistoso, por la edad de los niños, como una manera de favorecer la comprensión

de los textos que se leen; a otra se le hace la observación de un uso de material poco adecuado para los niños por parte de la docente. En otro momento se comentó que el material se debería haber utilizado en diferentes momentos y de mayor tamaño.

- *La planeación.* Coinciden en que la base primordial de toda intervención educativa es la planeación, hay que prepararla con anticipación. A una de las maestras la felicitan mucho por la manera de realizar su planeación.
- *Los grupos.* La diferencia que existe entre los grupos consiste en el número de integrantes y, sobre todo, el grado (“grupos grandes y grupos chicos”). Consideran que se trabaja mejor con los alumnos de los grados superiores porque pueden ocuparse más fácilmente de manera independiente, en cambio los pequeños requieren todavía mucha “guía” por parte del profesor. La idea de práctica docente que subyace en estas apreciaciones es que los alumnos de mayor edad, o grados más avanzados, pueden desempeñarse mejor, pueden encargarse de productos de aprendizaje aparentemente más complejos; “los grandes” tienen más apertura al trabajo, más ideas. Se trabaja mejor con alumnos de ciertos grados que con otros, hay grados fáciles y grados difíciles. En conclusión, se tiene la firme idea de que se trabaja mejor con niños grandes que con pequeños.
- *La dinámica del grupo,* expresada como disciplina, también es recuperada, en el sentido de que es algo importante que tiene que ver con los logros de los alumnos y las dificultades de los docentes. Se plantea la necesidad del principio “causa-consecuencia”, argumentando que esto abona la relación adecuada entre el grupo. En este mismo sentido, el comportamiento de los niños es un aspecto de interés para los docentes, manifestado en las siguientes expresiones: “Los niños estuvieron muy tranquilos, muy participativos”, “El grupo estuvo callado, muy ordenado”, “Mantiene un control absoluto del grupo”.
- *Estrategias.* Un aspecto reiterativo es el referente al empleo de estrategias: “Vi que el maestro empleó las estrategias de lectura: antes de leer y después de leer, pero no vi actividades al leer”. En otra intervención, con otro docente, se comentó la relevancia de que las estrategias deben utilizarse en el transcurso de la lectura misma y que además éstas no deben ser exclusivas de la asignatura de español.

Un comentario de otra maestra es que se le hace muy interesante lo hecho por el maestro y que a partir del título haya fomentado las predicciones sobre el contenido del texto. Se siguen considerando las estrategias que marca el programa de español como las únicas que se pueden manejar.

- *Actividades docentes.* Uso de estrategias de lectura, de la evaluación, de conocimientos previos, forma de atraer la atención de los niños.
- *Acciones de los docentes.* Escribir en el pizarrón (qué escribe, por qué escribe eso, hubiera sido mejor escribir esto). Dar confianza. Tener Seguridad. Ser objetivo(a). No perderse. Utilizar un lenguaje al nivel de los niños, caminar por los pasillos, dar entonación a su voz.
- *Forma de trabajar.* “Cada quien tiene su forma de trabajar”. El docente se visualiza en su papel de poder resolver todas las situaciones, que él es uno y debe atender tantas diferencias como alumnos haya.
- *Actividades y comportamientos de los alumnos.* Qué hacen y qué no hacen los niños. “Los niños estuvieron muy tranquilos, muy participativos”, “El grupo estuvo callado, muy ordenado”, “Fue una participación activa de todos los niños”.
- *La metodología.* Ésta es la que se sugiere a través del libro para el maestro y que se supone está acorde con el enfoque comunicativo y funcional: “La clase se manejó en tres momentos: planteamiento o apertura, (de qué trata, qué vamos a ver de la lectura), el proceso de lectura y el proceso de culminación con la construcción de un mapa conceptual y la elaboración de un cartel”
- *Evaluación.* “¿Cómo evaluó la actividad?”.

En las actividades de enseñanza subyace una perspectiva individualista, tanto del docente como del estudiante.

En las sesiones de análisis, los profesores cuya práctica es objeto de análisis, argumentan justificaciones a las observaciones de sus compañeros, así como a aspectos presentes en el video que ellos mismos consideran problemáticos, por ejemplo: el ruido excesivo, la falta de tal o cual etapa de una secuencia didáctica, la poca respuesta de los niños, la indisciplina, etcétera.

El video como recurso para la reflexión

Con respecto al proceso de videograbar una clase para ser primero vista por el docente, y después analizada en sesión colectiva, los docentes expresan:

“Sí. Usted vio ya su video y dice ya la regué, pero puede ser que sirva para analizar por qué suceden cosas que no se ven en la clase”.

Luego se desencadenan más apreciaciones personales sobre la experiencia vivida, para muchos de ellos novedosa.

“El momento de la videograbación es importante porque ya uno analiza con calma los diferentes posibles factores que afectaron, ya sea positivamente o negativa entre la clase”.

Por otro lado, el mismo video es un medio por el que el docente observado para el análisis invita a que lo sigan cuestionando.

Yo esperaba que alguien me dijera: pues yo desde mi perspectiva no me gusta esto por esto, a lo mejor todos le tenemos miedo a la crítica, es muy normal que nos dé miedo la crítica, yo no aprendo –por mi forma de aprender– (básicamente) de leer sino de los comentarios de los compañeros y no creo que sea tan bueno como para que después de ver mi clase en video, todo lo vean perfecto.

Otra participación docente nos hace ver la importancia de que nos podamos observar desde “fuera”, porque como bien dice, todos tenemos nuestros detalles.

No sabemos cómo nos vemos de allá para acá, estamos acostumbrados a estar al frente, pero con el video nos vemos, nos damos cuenta de cómo hablamos, de la forma como nos expresamos, si somos claros o no, si hablamos muy bajito, cuánto grito en mi caso, y en otros de mis compañeros. A veces me pregunto ¿hasta dónde me oiré yo? No debemos tener miedo, porque nadie es perfecto, todos tenemos nuestros detalles, nuestro sello personal. Darnos cuenta que hay formas o maneras de trabajar, y darnos cuenta de ello no para darla igual. La finalidad de los videos es conoceros a nosotros mismos desde otra perspectiva.

Aquí subyace también, indirectamente, una idea que revalora la importancia de aprender en comunidad, aprender del otro.

Impacto de la experiencia

El impacto que esta experiencia ha dado, se resume en lo siguiente:

Uno de los aprendizajes que logran y que enfatizan a lo largo del análisis es la importancia de ver al compañero, porque en ello se ven a sí mismos, se dan la oportunidad de ver los errores propios y a la vez es una fuente de aprendizaje para modificar sus prácticas pedagógicas en el aula. Incluso se plantea que esta actividad les ha permitido conocerse más allá del saludo, conocerse dentro del plano didáctico pedagógico: “Es una herramienta muy fuerte que nos transforma porque vemos en qué estamos bien y en qué podemos cambiar”.

Uno de los aspectos que más ha impactado la formación de los integrantes de la comunidad ha sido el hacer un “alto en el camino” para reflexionar acerca de lo que cotidianamente realizan, como una de las fases primarias, pero a la vez indispensable, que conduzca a un proceso de transformación basado en la reflexión y el análisis de lo que se hace.

El verse y analizarse ha sido positivo, como una oportunidad de observarse como otro y de ver en el otro la propia práctica docente.

Encontramos que la temática elegida debe ser llamativa para ellos, que debe ser consensuada y además es “temporal”, que la temática real es la formación continua de forma autogestiva a partir del análisis de la práctica docente, lo cual implica compromisos, colaboración, respeto, interés por el otro, capacidad de compartir, entre otros: descubrir que lo que debe unirnos es el gusto por la formación continua en el marco de referencia del grupo.

Patrones comunes que se observan en las prácticas de los profesores

Se pudo analizar también cuál es el común denominador de las prácticas observadas:

Los profesores emplean un lenguaje muy marcado por los libros del docente: tienen presentes los tres momentos de la lectura, un antes, un durante y un después, llevan a cabo la lectura de comprensión partiendo de algunas preguntas, sin trascender más allá de dicho cartabón, y la evaluación se limita a un cuestionario y no a un momento para valorar lo que se comprendió.

CONCLUSIONES

El resultado ha sido distinto en cada uno de los integrantes, ya que en ello influye su propio proceso histórico de formación e incluso su personalidad. En la mayoría los avances han llegado al análisis de lo cotidiano como evento, pero en otros –como el profesor J– esto ha impactado la autovaloración teórica de su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Consideramos que aún no tenemos la autonomía o la habilidad para aprender a aprender, seguimos un poco, o un mucho, dependiendo de una persona o un grupo, no se ha dado la interdependencia.

Los maestros integrantes de la comunidad de práctica tienen muchos saberes que han construido a lo largo de su formación docente, sin embargo, aún no se visualiza al aprendizaje como algo que se puede compartir. Indudablemente, las reuniones para el análisis de las prácticas videograbadas no es ni la única ni la más nueva de las estrategias que posibilitan la reflexión sobre la práctica docente; pero el hecho de que se rescate la videograbación para ser socializada ilustra la variedad de opciones que los docentes pueden implementar para su crecimiento profesional. Máxime cuando se cuenta, como en el caso que nos ocupa, con un equipo de Enciclomedia, el cual con su reproductor integrado de DVD, el cañón y la pantalla interactiva, es posible salvar en parte un posible pretexto para no realizarlo, desde luego que el proceso no es del todo fácil ya que también hay que reconocer que se requieren otros recursos, como una cámara de grabación, y realizar un proceso de edición que, desde luego, puede desanimar iniciativas que busquen esta alternativa.

Lo que se puede decir de los docentes que vivieron esta experiencia es que sí mostraron interés por el recurso y la estrategia, y se pudo constatar que sus comentarios y reflexiones fueron valiosos para cada uno de ellos, en la medida que la práctica docente de uno en específico, (el profesor que prestó su videograbación) refleja similitudes y discrepancias con los otros. Retrata lo que hacen bien y también lo que les falta por hacer.

El video como estrategia metodológica ha tenido varias intenciones en esta experiencia:

Primero, romper con la presencia autónoma, solitaria e independiente de la clase del docente. Normalmente, el aula es un espacio vedado para agentes externos tanto al interior de los propios compañeros como y mucho más para elementos externos.

Se permite al directivo de manera obligada porque es una parte de su función, al supervisor, aunque la visita es más esporádica, y a estudiantes normalistas en función de observación, previo acuerdo y selección de tutores.

Por ello, al plantear a los docentes la posibilidad de que permitieran el acceso de una cámara, que se filme una clase de la temática relacionada con la comprensión lectora y que permitieran su posterior visionado, mostró un primer grado de compromiso al carácter de comunidad (cedo “mi privacidad”, con todo lo que implica) en aras de que se analice una práctica docente que pueda servir para mí y los demás, quedando esa fase marcada por algunas negociaciones desde quien sí deseaba ser grabado y quien deliberadamente se negaba, habiendo otros casos de una negación velada (no tengo tiempo, más adelante, déjenme al último).

Segundo, como recurso para el análisis de la práctica docente. Es con la filmación in situ de una clase como la comunidad de aprendizaje puede generar las primeras experiencias concretas de trabajo.

Aunque desconcertó por la invasión de espacios privados, de cualquier manera también cautivó por la relativa novedad de la dinámica.

El video no puede sostenerse como la única estrategia, porque llega el momento en que los profesores ya no quieren seguir con esa mecánica, “sino ver cosas más concretas”.

Conformación de una comunidad de práctica en una escuela primaria oficial del estado de Puebla como estrategia de profesionalización docente a través del videoclub

*Andrés Bravo y Rojas**
*Alicia Rivera Morales***

PRESENTACIÓN

En este texto se hace una descripción de la metodología, los procedimientos y el análisis de los resultados obtenidos en el trabajo de intervención para la conformación de una comunidad de práctica en la escuela primaria, a través del videoclub como estrategia de profesionalización de los docentes. Los datos empíricos analizados en la investigación fueron obtenidos de registros realizados a partir de los videos de clase analizados en las reuniones de consejo técnico de una escuela primaria pública del estado de Puebla.

Las interrogantes que motivaron esta propuesta son: ¿De qué manera los docentes aprenden de sus compañeros y colegas, a través de la estrategia de videoclub? ¿De qué manera resignifican su práctica a partir de la reflexión conjunta de la misma? Para responder a las mismas, nos propusimos intervenir en la formación de

* Unidad UPN 211, Puebla, Pue.

** UPN Ajusco.

una comunidad de práctica entre docentes de la escuela primaria como alternativa de profesionalización al interior de los centros escolares, a través del videoclub como recurso.

Este documento está constituido por cinco apartados: En el primero se presentan algunos referentes teóricos; en el segundo las características de la escuela; en el tercero las características de los participantes; en el cuarto el rol de los docentes de la UPN como facilitadores de la comunidad en la escuela y, finalmente, en el quinto se presenta la descripción del objeto de intervención, método y resultados e impacto en la formación de los docentes participantes.

Finalmente se señalan los logros que se han tenido, las repercusiones en la práctica docente de los profesores y las posibilidades de trascendencia de ésta comunidad de práctica e intervención en la escuela.

A) Algunos referentes teóricos

Las comunidades de práctica son grupos sociales constituidos con el fin de desarrollar un conocimiento especializado, compartiendo aprendizajes basados en la reflexión en común sobre experiencias prácticas. Inicialmente, el término fue estudiado por Etienne Wenger (2001), Pablo Peña (2001) y Antonio Garrido (2003), “comunidad de práctica”, de invención relativamente reciente, aunque el fenómeno al que se refiere es histórico. Un número creciente de la gente y las organizaciones en varios sectores ahora se están centrando en comunidades de práctica como llave para mejorar su funcionamiento. (Etienne Wenger, 1998).

Desde una perspectiva social del aprendizaje y a partir del concepto de comunidades de práctica, Wenger (2001) se refiere a las organizaciones como diseños sociales dirigidos a la práctica que pueden hacer lo que hacen, saber lo que saben y aprender lo que aprenden a través de la práctica; entonces, es la práctica la que da vida a la organización como respuesta a la organización diseñada, término empleado por el autor como sinónimo de institución. Para Wenger, las organizaciones, al igual que el aprendizaje, están compuestas por cuatro dimensiones duales, cada una de las cuales tiene una relación complementaria, la participación y cosificación, lo diseñado y lo emergente, lo local y lo global e identificación y negociabilidad. La participación se refiere a la experiencia social de vivir en el mundo desde el

punto de vista de la afiliación a comunidades, combinando el hacer, hablar, sentir, pensar y pertenecer, la cosificación es el proceso de dar forma a la experiencia produciendo objetos en los que ésta queda plasmada, adoptando la forma de símbolos, relatos, términos, instrumentos y abstracciones. Mientras lo diseñado alude a estatutos, estrategias, estructuras, requisitos, funciones y procedimientos, lo emergente responde a una lógica de improvisación inherente a la negociación de significados que tiene lugar en el transcurso de la práctica cotidiana. La relación entre una dimensión **local** de la práctica, es decir, conocimientos, visiones, formas específicas de compromiso, y lo **global**, es decir, conocimientos y conexiones más amplias entre diferentes comunidades o constelaciones de práctica. La identificación entendida como el proceso mediante el cual los modos de afiliación como sentido de pertenencia colectivo se convierten en componentes de las identidades individuales, mientras que la negociabilidad es la capacidad, facilidad y legitimidad para contribuir a alimentar los significados importantes en el seno de una configuración social al mismo tiempo que conformarlos y hacerse responsable de ellos

A partir de estos referentes, el objetivo principal de la intervención en las organizaciones existentes a nivel intermedio y local del sistema, sería la conformación y fortalecimiento de comunidades de práctica, lo cual en sí mismo implica el desafío de mantener un cierto equilibrio entre cada uno de los componentes de estos binomios duales. Por ejemplo, para mantener el equilibrio entre participación y cosificación, es necesario un uso prudente de la producción de cosificaciones reflexivas para reducir los riesgos de la institucionalización. Esta última tendría que estar al servicio de la práctica, considerando que en sí misma no puede hacer que ocurra nada, es la práctica la que produce resultados. El principal reto a enfrentar, entonces, es apoyar el saber hacer de la práctica, sin descuidar el necesario equilibrio de la misma con respecto a la institucionalización. Por lo tanto, resulta necesario reflexionar sobre lo que debe ser institucionalizado, dónde y de qué forma es necesaria la participación para dar significado a la cosificación institucional (Rivera, F. L., 2006)

Las comunidades de práctica son grupos de personas que participan en un sistema de aprendizaje social para compartir enfoques, problemas y necesidades sobre

temas establecidos para reflexionar sobre cuestiones comunes y explorar nuevas ideas, ofrecer conocimientos y enriquecerse del que ya poseen los demás, para producir documentos que sean parte de la vida de la comunidad.

La comunidad de práctica vuelve explícita la transferencia informal de conocimiento dentro de redes y grupos sociales, ofreciendo una estructura formal que permite adquirir más conocimiento a través de las experiencias compartidas dentro del grupo, la propia identidad grupal se refuerza con el aprendizaje como un proceso de participación y liderazgo compartido.

El valor que tiene una comunidad de práctica para el individuo se incluye en el aprendizaje que se logra al involucrarse y contribuir a las comunidades de práctica, para las comunidades el valor se toma en el aprendizaje que se logra refinando su práctica y asegurando nuevas generaciones de miembros, para las organizaciones el valor se da en el aprendizaje que se logra al mantener las comunidades de práctica interconectadas.

Dentro de las comunidades de práctica, el conocimiento es tanto tácito como explícito. El conocimiento adquirido en la experiencia se constituye en un sistema que ayuda a estructurar respuestas a problemas específicos, pero es difícil replicarlo por otro ya que no es del todo claro. Con esto, el conocimiento es dinámico, lo que hace que una de las primeras tareas de la comunidad de práctica sea establecer las bases comunes y estandarizar en que se van a enfocar para avanzar en sus productos.

La posibilidad de una interacción con los docentes de la escuela dependerá de su capacidad para crear un ambiente de suficiente confianza entre los miembros de la comunidad más amplia y propiciar así un acercamiento y colaboración entre los mismos, como una forma de asociación académica para un mejor desarrollo profesional. Confianza que sólo se logrará si se asume que la responsabilidad para comprender y entender la educación escolar tiene que ser compartida y que, así mismo la autoridad para conocer es colectiva. A diferencia de los procesos tradicionales de formación donde el desarrollo profesional viene de arriba a abajo y del exterior hacia las escuelas prescribiendo programas o prácticas.

Se trata de que todos busquen contribuir al crecimiento de la comunidad profesional y de que esta comunidad provea los medios hacia ese desarrollo profesional y de mejora de la práctica pedagógica y, por ende, de los aprendizajes de los alumnos.

Así, como miembros de una comunidad de aprendizaje, los docentes de una escuela comparten responsabilidad y autoridad sobre la atención y el estudio de los problemas de la enseñanza escolar. Se busca así transformar la naturaleza de sus relaciones para hacerlas más interdependientes con una estrategia horizontal y de abajo hacia arriba en la indagación educativa, enfocándose en los intereses y preocupaciones profesionales de los docentes de secundaria. Con ello se trata de propiciar que los docentes de básica tomen el liderazgo y dirección de su propia formación al interior de la escuela, ayudados por sus colegas de la universidad. Como estrategia de formación es interna en la escuela, de abajo a arriba y horizontal. Es decir, parte del conocimiento, experiencia y necesidades específicas de preparación/superación de los docentes y no de intereses, conocimientos de formación de académicos acostumbrados a hacer propuestas de profesionalización desde arriba y del exterior de la escuela. A diferencia de los procesos tradicionales de formación donde el desarrollo profesional viene de arriba a abajo y del exterior hacia las escuelas, los cuales normalmente prescriben programas y modelos de prácticas pedagógicas.

En este caso, se trata de que todos busquen contribuir al crecimiento de esta comunidad profesional a partir de su pericia práctica, teórica o técnica y de que ésta facilite o provea los medios, tanto para rescatar su práctica y conocimiento profesional como para mejorar la enseñanza, las oportunidades y recursos de aprendizaje para los alumnos.

Por otra parte, la intervención educativa es un tema del que mucho se ha hablado recientemente, pero del que poco se ha definido con respecto al qué, por qué, cómo, cuándo, quiénes y con qué se ha de intervenir. Como conjunto de acciones sistemáticas e intencionales, definidas y desarrolladas colectivamente para contribuir a la solución de problemas específicos y, por ende, al cumplimiento de las finalidades de la educación básica, plantea la exigencia de una formación profesional que dé respuesta clara a estas interrogantes mediante la adquisición y dominio de determinados conocimientos teórico metodológicos, habilidades y actitudes indispensables que permitan al profesional de la educación involucrarse en procesos de diseño, implementación, seguimiento y evaluación de estrategias viables y pertinentes en situaciones específicas.

La planeación, sistematización y evaluación carecen de sentido si no están acompañadas de la reflexión crítica permanente sobre lo que se sabe y sobre lo que se ha experimentado. Cabe hacer una acotación sobre el tipo de reflexión a la que nos referimos en este texto, retomando para ello las distinciones que hace Poggi (2001). La autora distingue, por un lado, la racionalidad técnica como fundamento de una determinada actividad profesional dirigida al control técnico de los objetos de intervención que implica una marcada separación y jerarquización entre la investigación realizada por los expertos y la práctica. Para los fines y tipo de intervención que se han venido planteando en estas líneas, ésta resulta ser una perspectiva limitada a la aplicación de un conocimiento especializado que responde a una concepción tecnocrática e instrumental de la práctica.

La práctica reflexiva rechaza este modelo bajo el principio de que saber hacer y saber explicar lo que se hace implica las mismas operaciones intelectuales, pues la práctica necesariamente hace surgir preguntas que no se puedan contestar sólo mediante la experiencia, es por ello que se requiere de un modelo de análisis reflexivo sobre la propia práctica, que gire alrededor de dos componentes esenciales:

- La existencia de un grupo de personas que conscientemente desea evaluar y transformar su práctica profesional.
- La creación de condiciones para que ese grupo de personas participen en un trabajo de cuestionamiento genuino e indagación en la realidad inmediata.

La reflexión es un elemento fundamental que tendría que acompañar a todo el proceso de intervención, con la finalidad de mantener una vigilancia permanente sobre lo que se hace, ampliar la comprensión sobre problemas prácticos implicados en la instrumentación de acciones, y en su caso modificar una situación en curso.

B) Características de la escuela

El contenido de este apartado se basa en el análisis de acuerdo con las dimensiones siguientes: 1) contexto; 2) organización; 3) participación; 4) trabajo técnico pedagógico y 5) algunos rasgos de la cultura escolar.

- 1. Contexto.** *La escuela de este estudio es urbana, del turno vespertino. Se encuentra localizada al sur de la ciudad de Puebla; cuenta con todos los servicios, tiene agua potable, energía eléctrica, drenaje, las calles del entorno están pavimentadas, con alumbrado público y en las proximidades de la misma está el Centro de Salud y un Jardín de niños. El nivel socioeconómico del alumnado es bajo y medio bajo, Los alumnos viven en la misma colonia o zona donde se ubica la escuela, otros vienen de colonias aledañas y algunos más proceden de comunidades alejadas, sus familias son de bajos recursos económicos, son hijos de campesinos, obreros y comerciantes. La desintegración familiar es muy alta, en muchos casos no hay presencia de alguno de los progenitores, por lo que es frecuente que la madre o el padre de los alumnos, o algún familiar o conocido, se haga cargo de la atención y cuidado de los menores, problemas de desatención y violaciones a los menores de ambos géneros, drogadicción, pequeños hurtos y vagancia, entre otros. El bajo nivel educativo de algunos padres de familia, asociado a la mala situación económica, genera problemas de prostitución, alcoholismo, promiscuidad y todos los elementos asociados al ejercicio de estas prácticas.*
- 2. Organización.** *La escuela ha participado desde hace cinco años en el programa Escuelas de Calidad (PEC), es una institución de sostenimiento estatal, es de organización completa, el personal académico está integrado por diecisiete profesores, cuenta con apoyo secretarial, dos de los profesores son de educación física y tres personas que desarrollan funciones de intendencia. Funciona en el turno vespertino, tiene una población de 480 alumnos distribuidos en doce grupos, cuenta con quince aulas dispuestas para recibir a cuarenta alumnos en condiciones aceptables, de éstas seis tienen instalado el servicio de Enciclomedia.*

Algunas de las situaciones difíciles por las que atraviesa la institución tienen que ver con la presencia de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), esto es, niños con déficit de atención, debilidad visual, sordera, problemas de dicción, entre otros.

Lo anterior representa un problema para los profesores de la escuela en virtud de que ha sido escasa la capacitación y apoyo de parte de los USAER para atender

eficientemente a sus alumnos, lo que ha implicado desatención hacia los demás, retraso en la administración de los programas escolares y problemas con los padres de familia. La escuela atiende alumnos que han sido rechazados de otras instituciones, mismos que presentan problemas de conducta, irregularidades con la edad o repetidores.

En cuanto a la vida académica en la escuela, se puede señalar que se genera un proceso colegiado de actividades académicas, así como la toma de decisiones en colectivo, a través del Consejo Técnico, que lleva a cabo sesiones cada mes en las que se tratan asuntos propios de la docencia, tales como organización de las comisiones internas de la institución, los problemas que se enfrentan en los grupos y la forma de resolverlos.

De la misma manera, se abordan temas relativos al manejo de los contenidos escolares, la forma de administrarlos a los alumnos, las estrategias didácticas que el tema requiere, aspectos de cómo llevar a cabo una adecuada evaluación de los aprendizajes.

En este mismo espacio se considera la posibilidad de solicitar apoyo a alguna institución educativa, como la UPN, y en contadas ocasiones con el USAER o el DIF, para apoyarles en el desarrollo de cursos que les permitan un mejor desempeño de su actividad docente. Algunos de los cursos que se han ofrecido fueron: Planeación de las actividades docentes, Aprendizaje significativo, Análisis de la práctica, entre otros, y por el USAER manejo de niños con capacidades diferentes y actividades para los niños con problemas de atención.

Es de reconocerse que aunque la escuela es de turno vespertino, esto no implica desatención en la integración del personal docente de la misma, al contrario, se observa que el personal está bien integrado académicamente.

3. Participación. La participación de los padres de familia, en algunos casos, se limita a los integrantes de las mesas directivas, generalmente madres de familia colaboran en la realización de las diferentes actividades que la escuela organiza: día del niño, día del maestro, día de la primavera, concursos académicos y deportivos, festivales y clausura de cursos.

De la misma manera, la mesa directiva colabora cada fin de curso para realizar actividades de mantenimiento en la escuela, que incluyen pintura de salones, bancas, reparación de las mismas, reposición de cristales y, en general, todo lo que se deteriora por la actividad cotidiana de una escuela. Cabe decir que teniendo la escuela el turno vespertino, estas actividades se cubren de manera compartida con el turno matutino de la misma.

De manera general, la relación entre los padres de familia es cordial, de cooperación y apoyo a la escuela, lo que se manifiesta en su participación en los talleres de sensibilización que organiza la escuela, en los talleres que se organizan y que tienen como ponentes a personal del Desarrollo Integral de la Familia (DIF), en las actividades cívicas que realiza la institución en festividades como el veintiuno de marzo, dieciséis de septiembre, entre otras.

4. Trabajo técnico-pedagógico. Para el adecuado desarrollo de las actividades técnico-pedagógicas, la dirección de la escuela organiza, al inicio del año lectivo, una reunión en la que establecen los lineamientos de trabajo que regirán las actividades en ese ciclo escolar.

Entre el Director y los profesores realizan la autoevaluación general de dos de los documentos más importantes para la institución, el PETE (Programa Estratégico de Transformación Escolar), documento que recupera diecinueve estándares de evaluación, entre los que se encuentran: los objetivos, las acciones genéricas, las actividades específicas, así como la misión y visión de la escuela y el PAT (Plan Anual de Trabajo), documento que recupera las acciones que de manera general se desarrollaron a lo largo del curso. Esta evaluación permite a los profesores determinar en qué medida se lograron las metas e indicadores propuestos al inicio del curso, de los resultados obtenidos determinan entonces la factibilidad de mantener la meta o de modificarla en función de las posibilidades de realización.

Derivado de la actividad anterior se genera el Informe académico, documento que refleja claramente los logros conquistados, así como lo no alcanzado y los motivos que generaron esta situación.

La misma Dirección genera el informe financiero anual, que señala de manera detallada el destino de los fondos que la escuela obtuvo, dentro del Programa Escuelas de Calidad.

Por su parte los profesores, deben elaborar semanalmente su Avance Programático dentro de la normatividad técnico-pedagógica. Este documento recupera todas las actividades que diseñan para el logro de los objetivos y contenidos curriculares planteados durante un cierto periodo del ciclo escolar, en este caso, de una semana. Este documento es entregado semanalmente a la Dirección, en donde se revisa, se comenta y se aprueba para su ejecución correspondiente.

Otra parte de la documentación que el profesor debe mantener al día está integrada por el registro de asistencia, la nómina del grupo (documento que contiene información de cada alumno, la cual consta de nombre, edad, sexo, domicilio, entre otros).

La hoja de ingeniería está constituida por el seguimiento que en sus diferentes momentos de evaluación hace de sus alumnos, misma que le permite la toma de decisiones en cuanto a actividades, recursos, tiempos, metodología y constituye una buena fuente de información, para cuando el profesor vuelva a tomar el mismo grupo, o pase esa información al profesor del grado inmediato superior. Este mismo instrumento le sirve, además, para tomar decisiones respecto a la meta a lograr, a mantenerla o, en su caso, a modificarla.

Es evidente que la actividad del alumno, sus logros, avances y retrocesos se plasman en un documento, este documento es la boleta de calificaciones, la cual el profesor va llenando a lo largo del curso, reflejando numéricamente el desempeño de sus alumnos.

Esta organización técnico-pedagógica permite que los profesores reciban, de manos del Director de la institución, las comisiones que deberá desempeñar cada uno de ellos. Dentro de estas comisiones está la de Organización social, Orden, Disciplina, Higiene, entre otras.

5. Rasgos de la cultura escolar. Considerando que la escuela es del turno vespertino, el horario está compuesto por el ingreso a las 13:00 y la salida a las 18:00, el tiempo destinado a media jornada escolar, está señalado para la hora del recreo que se toma del las 16:00 a las 16:30 hrs.

De manera tradicional, los alumnos se forman en hileras de uno en fondo, al principio de la jornada escolar, a la hora de retornar a sus clases, después del recreo y a la hora de la salida.

Para la ejecución de esta actividad, los profesores están comisionados en una acción que se denomina “la guardia” y que consiste en organizar, precisamente, estos momentos de entrada-salida, y el día lunes, la organización de la ceremonia escolar.

Obligatoriamente, los alumnos portan el uniforme único escolar, el cual consiste en pantalón gris, camisa blanca y suéter rojo. Cabe aclarar que para llegar a esta situación, la Dirección de la escuela, en reunión con los padres de familia, al principio del curso, fijan las condiciones en las que se regirá la presentación de los alumnos, el horario de entrada y salida, el uniforme escolar, el día de inicio de clases y el final del ciclo escolar y en general todo aquello que tiene que ver con el buen funcionamiento de la Institución.

De manera general, el clima que prevalece en la escuela se percibe como bueno, hay confianza entre los profesores y entre éstos y el Director de la escuela así como con la Supervisora escolar, la cual aunque en esporádicas visitas, mantiene con los profesores un clima de tolerancia y respeto que se refleja en la actitud de ellos. Asimismo, la situación relacional entre los profesores es de cordialidad y mutuo apoyo, a pesar de las diferencias en experiencia, edad y tiempo de estancia en la escuela.

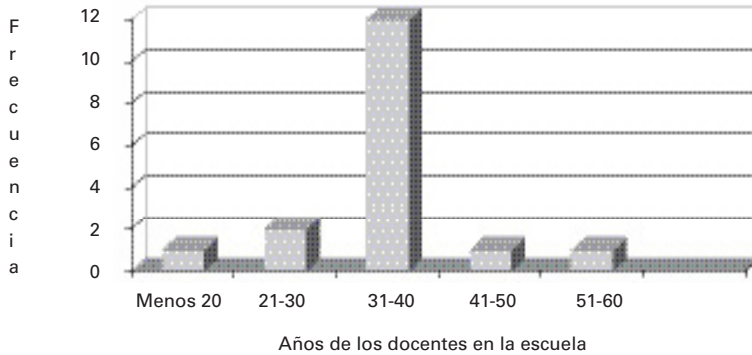
De la misma forma, la relación que se ha establecido entre el Director y la Sociedad de Padres de Familia, es de respeto y cooperación con las actividades que se proponen y de igual forma entre los padres de familia y los profesores de los diferentes grupos que integran la Institución. Lo anterior se manifiesta en el ofrecimiento de presentes a los profesores en ocasión de su cumpleaños, santo, día del maestro e incluso en navidad.

C) Características de los participantes

En este aspecto se presentan los datos generales de los docentes que participaron en este estudio: edad, antigüedad en el puesto y tipo de nombramiento.

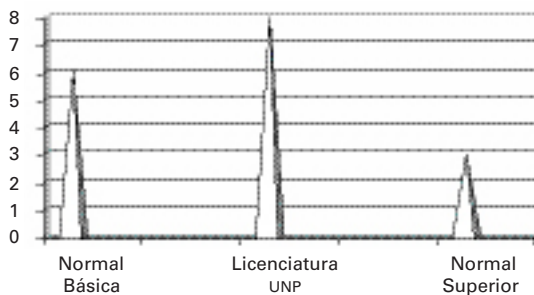
La edad promedio de los profesores es de treinta años, el rango de las edades de los treinta y un años hasta los cincuenta y dos. El promedio de años de servicio es de tres y medio y van desde el que es de nuevo ingreso, hasta el que tiene veinticinco de estar frente al grupo realizando funciones docentes.

Gráfica 1
Edad de los docentes



En cuanto al personal docente, se puede decir que seis tienen formación de Normal Básica (sin preparatoria), en tanto que ocho cursaron la Licenciatura en Educación Primaria y tres los estudios de Normal Superior, en distintas especialidades, pero de manera general han participado en cursos de actualización como los Talleres Generales de Actualización (TGA), cursos estatales de actualización y otros que se ofrecen de manera general a profesores en el programa De carrera magisterial, además tres profesores cursan la Licenciatura en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 211, en la ciudad de Puebla.

Gráfica 2
Formación del personal



La antigüedad de los profesores en la institución va desde el de nuevo ingreso (nueve meses en la institución), hasta el que tiene trece años de trabajar en la misma, prácticamente desde la fundación del turno vespertino.

Tabla 1
Experiencia

| | No. | Porcentaje |
|----------------|-----|------------|
| Menos de 1 año | 1 | 5.8 |
| 1 a 5 | 3 | 17.6 |
| 6 a 10 | 11 | 64.7 |
| 11 a 15 | 2 | 11.7 |
| Total | 17 | ≈ 100 |

El personal académico ha participado en el PEC como ya se señaló, desde hace cinco años; durante su estancia en el programa han realizado los proyectos correspondientes a cada año, para asegurar su participación en el mismo, sin embargo, no han participado en la elaboración de portafolio escolar como forma de evidenciar los trabajos realizados con los alumnos y para evaluar su práctica pedagógica. Han participado en el análisis de la práctica pedagógica videograbada y reportan cierto cambio en la mentalidad de los profesores, trabajo de forma colegiada y mayor integración en el desarrollo de las actividades docentes, así como el logro de la misión y visión de la escuela.

Por otro lado, el personal de la institución no está expuesto al estrés que implica trabajar en doble plaza, puesto que sólo el 7% de la plantilla, es decir una sola profesora tiene doble plaza, lo que significa que el resto tiene el tiempo necesario para la preparación de las clases, de los materiales y, en general, de todo lo que para hacer docencia de manera efectiva se requiere.

Se puede decir que, con la experiencia de trabajo de casi dos años con el personal en diferentes actividades, éste está integrado, hay buenas relaciones entre ellos, favorecidas quizás por la realización mensual en reuniones de Consejo Técnico

en las que se trata tanto asuntos de organización propios de la escuela, como relacionados con el campo académico, o por la convivencia que se da con el personal docente en el receso de las actividades.

Finalmente, entre el personal se advierte la presencia de tres expresiones sindicales: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Sección 51, Sindicato Estatal de Trabajadores de la Educación en el Estado de Puebla (SETEP) y Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación del Estado de Puebla (SUTEP) que conviven en la institución, no siempre de manera fraterna, pero por lo general guardándose respeto y apoyándose en las situaciones que su función les exige.

La institución, esporádicamente, tiene la visita de la Supervisora Escolar, por lo que no aporta mucha ayuda en las funciones académicas y escolares del Director y de los profesores, pero si se encarga de exigir lo relativo a las funciones administrativas y de documentación que año con año se les solicitan a los mismos.

D) El rol de docentes de la UPN como facilitadores de la formación de la comunidad en la escuela y la estrategia del videoclub

Para la conformación de la comunidad de aprendizaje de una escuela primaria oficial de la Ciudad de Puebla, primero se llevó a cabo la sensibilización y acercamiento a la comunidad mediante la impartición de algunos cursos que siendo solicitados por ellos, permitían tener el pretexto de acercarse a la comunidad de profesores, estableciendo con algunos de ellos nexos de amistad y de conocimiento mutuo.

Asociada a estas actividades, entre comentario y comentario, se les planteaba a los profesores la posibilidad de desarrollar una comunidad de aprendizaje en la escuela, de sus ventajas y de las características que debería reunir, de los problemas a los que contribuiría para su solución y de viabilidad de desarrollar una comunidad de aprendizaje, justamente en esa Institución educativa.

Cabe mencionar que el director de la escuela primaria es estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional en la Unidad de Puebla, lo que permitió, en charlas con el grupo, motivar una actividad de esta categoría y posteriormente un decidido apoyo del profesor para la realización de estas actividades.

En la formación de esta comunidad de investigadores, constituida tanto por profesores de la escuela primaria como por docentes de la Universidad Pedagógica, tuvieron que ver dos momentos: Uno de ellos se manifestó en la creación de la actividad denominada “El laboratorio de matemáticas, una estrategia de aprendizaje significativo para las matemáticas” misma que se desarrolló en los sextos años de la escuela, con un grupo testigo y otro como grupo experimental.

Esta actividad motivó a los profesores y anticipó la videograbación como estrategia de trabajo y de análisis de la práctica docente, por lo que, cuando se requirió su implementación en el desarrollo de la Comunidad en la escuela, los profesores que aún mostraban cierta resistencia para participar en las grabaciones de clase, fueron motivados por sus compañeros y por la Dirección de la escuela a participar, tomando en cuenta que la experiencia ya la tenían, desde la participación en el Programa de Escuelas de Calidad (PEC).

Es de señalarse que en estas sesiones de videoclub, los asesores de UPN sólo intervinieron directamente en el señalamiento inicial de que la contemplación y aceptación indiscriminada de la práctica de los compañeros no aportaba nada a la constitución de una Comunidad de práctica e intervención en la escuela. Los comentarios de los profesores no fueron cuestionados por el equipo investigador, permitiendo, en todo caso, la manifestación plena de conceptos e ideas.

El equipo docente de UPN se concretó a participar como uno más en esa búsqueda de información, aportando en su momento materiales, opiniones, o asesorías, pero cuidando que el equipo de profesores no cayera en la dependencia teórica o experiencial de los profesores de la Universidad.

E) Descripción del marco metodológico: objeto de intervención y método

La intención del grupo colegiado fue la integración de una Comunidad de práctica en la escuela, que tuviera como fin principal la autoformación de los profesores, partiendo de sus necesidades específicas y del capital pedagógico y cultural de sus participantes.

Otra de las características que se pretendió con la conformación de esta Comunidad de práctica fue que la autoformación de los profesores se diera específicamente en su lugar de trabajo, a partir de cuestionamiento y problematización de

su práctica docente para, de ahí, proponer los contenidos a abordar y las diferentes formas de realizarlo.

Una vez que los profesores se interesaron en la implementación de una comunidad de práctica en la escuela, se desarrollaron las siguientes acciones:

- 1) Se hizo la presentación formal del proyecto tanto a los profesores como al sector educativo dentro de la Secretaría de Educación Pública, a la que pertenece la escuela, a efecto de contar con las autorizaciones correspondientes. Paralelamente, se ofreció a los profesores un conjunto de documentos que hablaban justamente de “La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores”, de Stephen Kemmis, y de “Comunidades de práctica”, de Etienne Wenger, con el objeto de que los participantes, pudieran centrarse en el desarrollo de la actividad.
- 2) Se realizaron reuniones de trabajo y discusión de los materiales, siempre en el horario destinado al desarrollo de los Consejos Técnicos, previa agenda, tanto de las lecturas como de las actividades. Siempre haciendo hincapié en el sentido crítico de nuestras participaciones y de la madurez académica con la que deberían tomar las críticas, no a la persona, sino a la práctica que desarrollamos cotidianamente, así como de la posibilidad de trascendencia de nuestro hacer docente analizado, comentado y cuestionado por todos y cada uno de los integrantes de la comunidad escolar. De igual manera se comentó la mecánica de trabajo: (videofilmación)
- 3) Se presentó a los padres de familia el proyecto de trabajo en la escuela, pues considerando que las clases serían videograbadas y que se podría despertar cierto temor en los jefes de familia, incluso se invitó a que algunos de ellos estuvieran presentes en la clase, para observar que finalmente no había nada que temer y que la actividad que se realizaría, tenían una función estrictamente académica.
- 4) Se llevó a cabo la videofilmación de las clases de los profesores, tomados al azar, pues consideraron los profesores de la escuela que no debería haber ningún favoritismo y que si la intención era formativa, no importaba el orden en la toma de las grabaciones, ni los grados, pues era finalmente una actividad que involucraba a todo el personal de la Institución.

- 5) Los grados en los que se hicieron las grabaciones fueron 6° “A”, 6° “B”, 3° “A”, 2° “A” y los contenidos abordados en ellos fueron: Matemáticas: Escalas, Matemáticas, El peso de las sustancias, Español, Fichas bibliográficas, Geografía, Los puntos cardinales, respectivamente.
- 6) En lo general, las clases y la videograbación de ellas se ajustaron a los programado por los profesores (aproximadamente cincuenta minutos), a excepción de la clase de 6° B”, que tuvo una duración de 120 minutos, atribuible a que los alumnos, en algunos casos, construyeron un instrumento de evaluación que, aunque había sido dejado de tarea, no necesariamente se cumplió, fundamentalmente en los requerimientos para hacer actividades de pesaje con distintos objetos, entre ellos sustancias como agua o aceite.
- 7) Se llevó a cabo la edición del video considerando los elementos trascendentales de la práctica, lo que se transformaría en la materia prima de lo que denominamos videoclub y que consiste en el análisis, comentarios y sugerencia a la práctica proyectada.
- 8) Se proyectó el video a la comunidad escolar en la sesión de Consejo técnico, obteniéndose de la misma, un nuevo video que recupera todo lo que en esa actividad sucedió y que se transforma en objeto de análisis para los fines de esta investigación.

En las reuniones del consejo técnico, mismas que se desarrollan una vez al mes en las instalaciones de la misma institución y que implicaba de manera ya programada la suspensión de las actividades académicas, se proporcionó a los participantes un juego de cinco formatos que permiten dar cuenta de varias situaciones de la clase videograbada, entre las que citamos el flujo de actividades de la clase, contrastación de la clase videograbada con el libro de texto, el programa y el fichero del grado correspondiente, formato para la transcripción del videoclub, guía personal para la discusión de la sesión de videoclub.

Estos materiales permiten documentar los momentos más importantes de la clase, desde la óptica de cada uno de los participantes, argumentos que se llevan a la discusión grupal para su análisis en colectivo.

La proyección de la clase es de aproximadamente entre 20 y 30 minutos para que toda la actividad del videoclub se lleve a cabo en aproximadamente una hora de trabajo, análisis, reflexión y cuestionamiento de la práctica docente de cada uno de los participantes.

Los profesores utilizaron los formatos que se les proporcionaron para anotar sus observaciones ante lo visto en la videograbación, y como fuente para sus comentarios posteriores. Señalaron la importancia de hacer una contextualización de la actividad, porque en primera intención les era difícil comprender cabalmente el sentido de la misma, pensando que en la edición se eliminaron situaciones que explicarían las acciones realizadas por los alumnos y por el profesor; así lo manifestaron los docentes antes de iniciar la sesión del videoclub:

Sería bueno que antes de iniciar la proyección se hiciera una contextualización de la clase, porque de otra manera es muy difícil entender el sentido de las actividades... (Profesor en Videoclub)

Es que no sabemos exactamente qué ocurrió, tal vez en lo que el maestro llama edición se fue información importante. (Profesora de 3° "B")

La actividad concluye con el cierre del videoclub, que implica una retroalimentación de la práctica de cada participantes a partir del trabajo del documento denominado "preguntas de cierre de la sesión de videoclub", que permite, de alguna forma, tomar la clase proyectada como referente de la propia y cuestionarse acerca de lo que la actividad le ha aportado en lo particular, lo que recupera de la reflexión colectiva y todo constituyen adecuados indicadores de lo que podría ser una buena práctica pedagógica.

El producto de este documento fue que los profesores mediante la videograbación y de los comentarios que sus compañeros realizaban a la misma, hicieran una autoevaluación de su propia actividad, considerando las situaciones particulares, sus necesidades académicas, su experiencia, entre otras situaciones.

A mi me sirve mucho este tipo de actividades porque sin que me graben, veo mis propios defectos y me doy cuenta de que me hace falta actualizarme. (Profesora en Videoclub)

Si se dan cuenta, el apoyo que nos podamos dar para mejorar nuestro trabajo con los niños se reflejará en mejores resultados. (Director)

En el desarrollo de las sesiones de videoclub se ha podido observar una creciente aportación de los participantes en el proceso de construcción de una comunidad de práctica en la escuela.

No debemos dejar pasar esta oportunidad de hacer crítica de nuestra actividad como profesores. (Profesor en videoclub)

F) Resultados e impacto

Los registros fueron realizados a partir de las notas del videoclub. Las secuencias de más interés para el análisis se complementaron con las transcripciones de la sesión del consejo técnico videogrado. Las unidades de análisis en las que se van describiendo y analizando las características de los significados construidos, la objetivación y los elementos de la reflexión se describen a continuación:

a) *Problemas detectados por los docentes.* Los problemas que los profesores participantes en el videoclub señalaron, a partir del análisis de las prácticas videogradas, se refieren al desempeño de los estudiantes, los comentarios siguientes así lo muestran:

Bueno es que el grupo del maestro era muy desordenado y el maestro realizó una buena actividad a pesar de ello... (Profesor en Videoclub)

b) *La autocomplacencia.* En las primeras sesiones, los participantes justificaban la actividad del profesor ya fuera en el dominio de los contenidos dentro del aula como del desarrollo didáctico y pedagógico de la sesión; parecía que se habían puesto de acuerdo para ser tolerantes y poco críticos con su compañero esperando, tal vez, que cuando a ellos les tocará vivir la experiencia fuera correspondida la actitud con un cuestionamiento delicado, pero poco crítico de la práctica docente de ellos.

Un ejemplo de esta actitud:

... porque la cámara te está viendo a lo mejor igual y ahí se le enredó por eso el concepto porque pues se supone que ya planeó su clase si lo sabe, pero yo pienso que la cámara si influye mucho, pero en lo demás yo pienso, creo que estuvo bien... (Profesor en videoclub)

Al término de la actividad se hizo énfasis en que la crítica pedida no era con el objeto de señalar al profesor sino, más bien, era con el objeto de mejorar su práctica docente, por lo que se hacía necesario un cuestionamiento más crítico hacia lo proyectado, de tal manera que el resultado fuera el mejoramiento del hacer profesional del profesor en cuestión.

¿Qué sucede cuándo analizan su práctica? Cuando se le preguntó al profesor –cuya práctica se proyectaba– si sentía de manera personal los cuestionamientos y, en general, cómo se sintió en el desarrollo de la actividad, la respuesta fue que no, mas bien deseaba que sus compañeros fueran más críticos con sus observaciones, que le preguntaran por qué había hecho tal o cual cosa, para poder así explicárselos.

Inv. ¿Te sentiste agredido en algún momento?

Profr.: No, para nada (Videoclub 3)

En otras situaciones, los profesores se sentían nerviosos por la actividad a realizar, fundamentalmente porque no habían participado en situaciones semejantes y porque tenían –por llamarlo de alguna manera– miedo a la crítica de sus compañeros, el comentario.

Me siento nerviosa, no se qué dirán los compañeros... (Profesora en videoclub)

En el segundo videoclub, los participantes fueron más críticos con la proyección de la práctica docente de uno de sus compañeros, lo que permitió comentar, discutir reflexionar, analizar y cuestionar el hacer profesional del compañero al cual le ofre-

cieron, de acuerdo a su experiencia, algunos consejos que posibilitarían un mejor ejercicio profesional.

La actitud de los profesores a ser grabados y a ser cuestionados en su actividad profesional ha sido de mayor aceptación, la resistencia, aunque se presenta en ocasiones, cada vez se reduce más, lo que permite una mejor actitud y mayor participación en la constitución de una Comunidad de práctica en la escuela.

De igual manera, se puede apreciar que los profesores transitan desde una posición complaciente a otra del deber ser y de ahí a situaciones propositivas y con disponibilidad para compartir sus experiencias, lo que evidentemente enriquece las aportaciones de los participantes del videoclub.

c) *Relevancia del videoclub (significado que se le otorga)*. Aseguran que de continuar de esta manera, ellos mismos pueden convertirse en los generadores de la solución a sus problemas, a partir de las aportaciones de todos ya sea proponiendo contenidos, lecturas, experiencias y todo aquello que contribuya al mejor desempeño de su actividad como profesionales de la educación.

De la misma manera reflexionan en que esta actividad les ofrece la oportunidad de actualizarse de manera específica en aquellas situaciones que les preocupan, a diferencia de otras experiencias en las que han participado como los TGA (Talleres Generales de Actualización) o incluso los cursos que se les ofrece en Carrera Magisterial.

Consideran relevante también el hecho de que esta actividad se dé precisamente en el ámbito que genera la práctica docente, en su escuela, y que no tienen que trasladarse a otro espacio para poder participar de estos momentos de formación que consideran importantes.

d) *Sugerencias y/o propuestas*. De la realización de tres videoclubs se han generado en los profesores expectativas de aprendizaje y desarrollo profesional, lo anterior se hace manifiesto cuando los profesores, en el momento de los diferentes análisis de la práctica pedagógica de sus compañeros, dan cuenta de sus propias

necesidades, de sus propias limitaciones, ya en contenidos, ya en elementos didácticos, de conducción o de disciplina, al respecto manifiestan:

Es que, en general, los maestros tenemos necesidades de formación en varios temas que a veces no dominamos y este tipo de actividad nos puede ayudar a superarlas incluso entre nosotros mismos... (profesor en Videoclub)

Sugieren mantener la Comunidad de Práctica y el uso del video, por considerarlos importantes, porque lo que de ello obtienen, lo pueden aplicar en sus salones de clase, facilitando así el aprendizaje de los alumnos.

Maestro, es necesario mantener este tipo de actividades porque nos ayudan mucho tanto en lo personal, lo profesional e incluso de relación entre nosotros mismos... (profesor en videoclub 1)

Finalmente quiero decirles que éste es un buen ejercicio de formación para todos nosotros. Yo he estado en varias escuelas como Apoyo Académico y en ninguna de ellas se ha llegado al punto en que ustedes están. Me parece un gran avance que se ha logrado aquí... (profesor en videoclub)

A lo largo de las actividades realizadas desde que se inició la conformación de una comunidad de práctica en la escuela primaria, se ha podido advertir que los profesores generan y aceptan una postura crítica respecto al análisis de su desempeño docente, señalando que una actitud complaciente y ligera no resolverá los problemas que tienen en el desarrollo de su práctica docente. Durante el videoclub, se pudo apreciar también lo que hacen y saben los docentes sobre lo diseñado, prescrito, instituido en los programas educativos, así como también sobre lo emergente del desarrollo de los mismos. Se evidencia, asimismo, a través de la participación, la forma como objetivizan su práctica docente.

De igual manera, la creación de una Comunidad de práctica en la escuela generó una actitud de colaboración entre el personal docente de la organización escolar, pues se pudo observar que la crítica, el comentario, el consejo para el mejor desempeño del profesor, propició un ambiente de colaboración entre los docentes, un acercamiento entre ellos de manera personal, para buscar la solución a los problemas que muchas veces les eran comunes, pero que por el distanciamiento académ-

mico que prevalecía, no se habían generado formas de aproximación y, con ello, de comunicación, cooperación y, sobre todo, de solución de problemas.

CONCLUSIÓN

En lo general, la constitución de una comunidad de práctica en la escuela, que en un momento no parecía satisfacer las expectativas de los profesores de la misma, en su desarrollo dejó ver su utilidad, tanto desde la parte de los profesores como de la Dirección.

Por el lado de los profesores, en la presentación del proyecto vieron pocas posibilidades de desarrollo, fundamentalmente porque habiendo tenido experiencias anteriores de búsqueda de integración del personal en torno a la solución de situaciones concretas, ésta no se concretó y dejó entre los profesores la sensación de que actividades similares no tendrían futuro.

Sin embargo, del lado de la Dirección se confiaba en que el proyecto tendría posibilidades de concreción, principalmente porque se había establecido comunicación previa entre el personal y los desarrolladores del proyecto, a través de actividades académicas, lo que en la anterior situación no se había sucedido de manera concreta.

Las actividades desarrolladas, la comunicación permanente entre la Dirección y el personal docente, poco a poco permitieron la entrega de los profesores al desarrollo del proyecto, participando de manera muy dinámica, permitiendo ser grabados y aceptar la crítica de sus compañeros en la reunión establecida para ese fin.

Se percibió también una transformación en la manera de intervenir de los profesores en las llamadas sesiones de videoclub. En un principio se apreciaba una actitud de tolerancia, aceptación o de “caricia verbal” ante el desempeño del profesor en la primera sesión de análisis, situación que se transformó en las siguientes sesiones, en las cuales el comentario, crítica o reflexión fue más profundo, pero ahora cayendo en el “deber ser” del maestro, dejando a un lado la aportación personal, el consejo académico o la aportación teórica probada personalmente.

Para la última sesión de Videoclub, la aportación de los profesores fue más propositiva, más de reflexión y de crítica, así como de aportación personal al trabajo de los compañeros.

En el señalamiento de que la Comunidad no podía quedarse sólo en el análisis de videos acompañados de la crítica y reflexión de los participantes, se les solicitó que, haciendo un ejercicio de introspección, señalaran en comunidad de profesores las necesidades que sentían más apremiantes para el óptimo desarrollo de su actividad profesional para que, en función de ello, la misma Comunidad tomara decisiones en torno a las actividades que deberían desarrollar para ofrecer soluciones pertinentes orientadas a la solución del problema o problemas planteados.

Luego de un breve tiempo en el que los profesores hicieron comentarios entre ellos, estableciendo consenso, consideraron que algunos de sus problemas principales tenían que ver con la promoción adecuada del proceso de construcción de la matemática, que era ahí donde, de manera general, sentían que tenían más problemas, por lo que, de manera conjunta, decidieron avocarse a su solución.

Para tal efecto decidieron buscar entre ellos materiales que apoyaran actividades de estudio, reflexión e implementación de metodologías adecuadas al problema, para buscar su pronta solución.

Se puede considerar que, en virtud de los avances aquí expuestos, la experiencia hasta el momento ha sido exitosa, se puede decir que se está en la posibilidad de constituir una Comunidad de práctica e indagación en la escuela, pues los docentes poco a poco se ajustan a las características de una comunidad de práctica, desde la perspectiva de Etienne Wenger.

Finalmente, podemos considerar de gran impacto en la escuela la constitución de una Comunidad de práctica e indagación, en virtud de que, desde el punto de vista de los profesores, la experiencia es más formativa para ellos, esto es, satisface plenamente las necesidades de formación y actualización del personal docente, ya que a decir de ellos, los esquemas de actualización que se ofrecen oficialmente como son los Talleres Generales de Actualización (TGA), Carrera Magisterial o los Cursos Nacionales, no responden a las necesidades específicas de solución ante problemas concretos de los profesores en el aula. En tanto que su incorporación a una Comunidad de práctica e indagación en la escuela permite ver, de manera

directa y concreta, los problemas a los que se enfrentan y encontrar, también de manera directa y concreta, la solución a los mismos, apoyados por la experiencia y los saberes de sus compañeros de labores cotidianas.

Por si esto no fuera poco, encuentran los profesores gran ventaja en la posibilidad de resolver sus problemas docentes, *in situ*, sin necesidad de trasladarse a otros sitios o en situaciones fuera de su horario laboral, lo que constituye, para ellos, una oportunidad irrenunciable para la actualización y capacitación docente, tan necesaria en esta actividad profesional.

Comunidad UPN de práctica e indagación en la escuela La experiencia del caso en Ciudad Juárez

*Cecilio Armando Esquivel Varela,
M. Guadalupe del Socorro López Álvarez,
Zonia Cristina Hernández Alemán,
Cruz Argelia Estrada Loya,
Diana Carolina Nava Saucedo,
Evangelina Cervantes Holguín,
Iván Poblano**

INTRODUCCIÓN

En la escuela pública mexicana es frecuente el trabajo aislado de los profesores. La cultura de la discusión académica, el diálogo informado o el trabajo colegiado no está presente en las prácticas cotidianas de los docentes del nivel básico. Todavía los profesores y profesoras no reconocen en sus compañeros de la institución en que laboran a interlocutores válidos con quienes pudieran reflexionar sobre su tarea cotidiana, identificar problemáticas comunes e iniciar un proceso de búsqueda de posibles soluciones.

El aislamiento y la falta de diálogo limitan las posibilidades de transformación de las prácticas de enseñanza de los contenidos escolares y la superación profesional de los docentes. Asimismo impiden que se socialicen las ideas producidas por investigaciones que aportan nuevos conocimientos al campo de la educación.

*Unidad UPN 092, Cd. Juárez, Chihuahua.

En ese sentido, nos interesa promover la formación de grupos de profesores en los centros escolares que dialogan sobre la escuela y el trabajo que realizan en ella. Nos interesa detonar discusiones sobre lo que sucede en la vida cotidiana de la escuela. Como referencias que pueden prestar un valioso apoyo recurrimos a los trabajos realizados en México por el Dr. Armando Loera Varela y su equipo, particularmente los que se refieren a la evaluación del Programa Escuelas de Calidad (PEC) en los que participó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Las publicaciones de Etienne Wenger sobre comunidades de práctica están también en la perspectiva teórica de este trabajo. El trabajo de Wenger se enfoca en los sistemas de aprendizaje social. La idea básica es que el conocimiento humano es un acto social.

El propósito de este texto es comunicar la experiencia de un equipo de trabajo en el desarrollo de un proyecto de análisis de práctica pedagógica a través de videos. El proyecto fue elaborado por un grupo de trabajadores académicos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con experiencia en el análisis de clases videograbadas e implementado en 11 escuelas de educación básica localizadas en varias ciudades del país. En este reporte se aborda la experiencia del trabajo realizado en una escuela primaria de Ciudad Juárez.

LA EXPERIENCIA

La escuela seleccionada se ubica en el centro de la ciudad. Después de contar con la aprobación del personal de la escuela para realizar el trabajo se entrevistó a la jefa de educación en la zona norte y al supervisor escolar, por separado, para presentarles el proyecto y solicitar su aprobación para intervenir en la escuela. Sus repuestas fueron afirmativas.

Al iniciar el proyecto la escuela contaba con 14 docentes (10 mujeres y cuatro hombres). De las 10 mujeres, ocho eran profesoras de grupo y dos profesoras de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER). De los cuatro hombres uno era profesor de grupo, dos profesores de educación física y el director. Cinco

docentes de la escuela tienen alguna formación en la UPN: tres en la Licenciatura en Educación y dos en el Programa de Maestría en Educación, Campo: Práctica Docente e Integración Cultural. Una docente fue usuaria de ambos programas.

La escuela atiende una población de 270 alumnos en turno matutino (144 hombres y 126 mujeres) distribuida en nueve grupos: uno de primero, dos de segundo, dos de tercero, uno de cuarto, dos de quinto y uno de sexto. Atiende alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad (en este último rubro los hay desde discapacidad leve hasta discapacidad intelectual), conformando dos grupos de 20 alumnos cada uno. Participan en esta tarea dos maestras de USAER quienes acuden a la escuela dos veces por semana.

La escuela participa en el Programa Escuelas de Calidad (PEC) desde la creación del programa (anteriormente había participado en el Programa de Gestión Escolar) y el Programa de Educación en Valores (PEV).

Uno de los aspectos que distingue a la escuela es su antigüedad, ya que es de las primeras que figuran en la historia de esta comunidad. La fundación se registra en 1931. En 2006 cumplió 75 años de servicio. El área cercana a la escuela tiene una población relativamente estable; se dan casos en que los padres y abuelos de los alumnos y las alumnas actuales son egresados de esta escuela. El edificio escolar fue construido de adobe, con arquitectura antigua que corresponde a su época, techos altos y pisos de madera; algunos pisos se han cambiado por mosaico debido al deterioro. La construcción se conforma de nueve salones, con diferentes dimensiones, unos amplios y otros con cierta limitación en cuanto al espacio físico. Los salones son cómodos, no se padece de frío o calor riguroso, lo que pudiera ser un factor de ausentismo por el clima extremo de esta ciudad, ya que cuentan con calentones para el invierno y aire acondicionado en el verano.

El proyecto de investigación parte de la iniciativa de un grupo de académicos de la UPN con tres años de experiencia en el análisis de práctica pedagógica a través de videos en el marco del PEC. Esa experiencia generó la inquietud de intervenir en las escuelas que participan en el programa, de manera experimental, con el propósito de provocar el diálogo entre los docentes acerca de su práctica pedagógica, romper el aislamiento en que frecuentemente se encuentran y buscar alternativas de actualización y superación profesional.

En la Unidad 082, con sede en Ciudad Juárez, el equipo de investigación se formó con dos académicos de la Unidad que habían participado en el análisis de práctica pedagógica grabada, una maestra que participaba como docente en la misma, tres estudiantes del programa de Maestría en Educación que ofrece la Unidad (dos de ellas profesoras en la escuela donde se hace la intervención) y un profesor de educación primaria aspirante a cursar la especialización en Educación y Género. Estas siete personas formamos un equipo de trabajo al que denominamos *Comunidad UPN de práctica e indagación en la escuela*.

Las primeras actividades del equipo de trabajo consistieron en conocer y discutir el proyecto elaborado por el equipo nacional –coordinado por el Mtro. Simón Sánchez Hernández, académico de la Unidad Ajusco de la UPN–, acordar el procedimiento de intervención en la escuela, aprender una técnica de grabación en video, realizar la grabación de clases en la escuela y participar en las sesiones de videoclub animando el diálogo entre los docentes en el análisis de su práctica pedagógica.

Progresivamente fue definiéndose el objeto de estudio: El efecto que tiene la reflexión colectiva en el análisis de la práctica pedagógica, con el propósito de conformar una comunidad de práctica. En el proyecto nacional se planteó desarrollar una investigación aplicada con estudios de casos, para describir el análisis de la práctica pedagógica que los profesores de educación primaria realizan en comunidades de práctica.

El análisis de la práctica pedagógica se entiende como las formas y recursos que los profesores emplean para analizar los desempeños, perspectivas y actitudes que desarrollan en el espacio del aula, con la intención de propiciar aprendizajes en sus alumnos.

Los objetivos que se plantearon para el proyecto son los mismos o muy similares a los del equipo nacional:

- Analizar en qué aspectos centran su atención los profesores al reflexionar sobre su práctica pedagógica en una comunidad de práctica.
- Analizar las variantes que se producen en las formas de ver los aspectos en que centran su atención los profesores al reflexionar sobre su práctica pedagógica en una comunidad de práctica.

La metodología de investigación es cualitativa. Se trata de un estudio de caso apoyado con sesiones de videoclub. No partimos de hipótesis predeterminadas sino que esperamos a la realización de las sesiones de videoclub para que de manera natural emergieran los aspectos de la práctica pedagógica en que centran la atención los docentes.

La estrategia de implementación consiste en:

- Videograbación de clase.
- Digitalización del video de clase.
- Selección de segmentos del video de clase para analizar en sesión de videoclub.
- Descripción de la estrategia de videoclub: Elaborar el plan de sesión.
- Sesión de video club. Registrar la sesión en video, elaborar diario de campo, plantear entrevistas. La secuencia de la sesión consiste en: a) ver el video; b) comentarios del profesor video grabado; c) comentarios de todos los participantes.
- Transcripción del video de la sesión.

El grupo consideró, a través de una serie de discusiones, que la estrategia más adecuada para intervenir en las escuelas era la formación de comunidades de práctica (Wenger, 2001); sin embargo, podría resultar una empresa complicada y de largo plazo. Otra opción, sin descartar la primera, era aprovechar la experiencia en el análisis de práctica pedagógica a través de videos e iniciar la intervención realizando sesiones de videoclub en la escuela.

El uso del video en educación y en investigación educativa no es una novedad. Desde la década de los 80 se ha venido implementando en forma creciente. Sin embargo, con frecuencia se efectúa con limitaciones y deficiencias o no se reflexiona sobre sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ferrés, 1994). Un motivo para incorporar el video en educación consiste en “adecuarse a unos cambios sociales radicales, que han generado un nuevo tipo de persona”. Lo que interesa es aprovechar el video como forma de expresión, en este caso como lo que expresa la imagen del docente cuando actúa frente a un grupo de niños para desarrollar un programa educativo. Se pretende, entonces, aprovechar el potencial de este recurso tecnológico con

ingenio y creatividad para devolverle al docente su imagen frente al grupo, con todas las implicaciones que el acto educativo tiene, y reflexionar en forma colectiva sobre su desempeño.

La propuesta de grabar sesiones de trabajo en la escuela y analizar las grabaciones en forma grupal fue bien recibida por los docentes; con cierto temor a mostrarse frente a sus compañeros, pero con clara conciencia de que el uso de este recurso es una manera de romper el aislamiento y detonar la conversación con los pares sobre su práctica pedagógica. La aspiración del equipo de trabajo en la Unidad UPN de Ciudad Juárez era que la conversación fuera permanente entre los docentes de la escuela y el equipo mismo.

Una de las primeras acciones del equipo fue buscar la colaboración de una persona que diera el entrenamiento para realizar las grabaciones con un nivel aceptable de calidad. Un maestro del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (Cechep) tuvo la gentileza de servir con ese propósito. Se planeó y realizó un taller de técnicas de grabación en seis sesiones de dos horas de duración cada una. La cámara de video y el tripí que se usaron los prestó una integrante del equipo.

En la escuela donde se desarrolla el proyecto, de nueve docentes frente a grupo cinco aceptaron ser grabados en video. Las grabaciones de clases se realizaron durante los meses de abril y mayo de 2006. Las cuatro profesoras y el profesor grabados tuvieron sólo unos pocos días para preparar las clases; de hecho, no hubo una preparación especial sino que realizaron sesiones de trabajo lo más parecidas posible a las que realizan cotidianamente con sus grupos.

La secuencia de clases grabadas fue:

1. clase de español, sexto grado, el tema trabajado fue “un recuerdo”, la profesora incluyó los componentes del programa expresión oral, expresión escrita y lectura;
2. clase de español, tercer grado, los temas abordados fueron “adjetivos” y “la rima”, la profesora incluyó aspectos de los componentes lectura, reflexión sobre la lengua, expresión oral y escritura;

3. clase de español, segundo grado, el tema desarrollado por la profesora fue “las tortugas en peligro de extinción”, relacionando los componentes lectura, reflexión sobre la lengua, escritura y expresión oral;
4. clase de historia, quinto grado, el tema trabajado por el docente fue “La colonización y la Nueva España”;
5. clase de español, tercer grado, los temas fueron “crucigrama de las artes” y “el chocolate” en los que la profesora relacionó los componentes lectura, reflexión sobre la lengua y expresión escrita.

Las grabaciones se realizaron con una cámara analógica. En la captura de los videos se usó el programa *Pinnacle Studio*, versión 9, haciendo la conversión a formato digital para DVD. La recomendación del equipo a los docentes de la escuela fue en el sentido de preparar clases de 40 minutos; sin embargo, la duración de las clases tuvo una variación muy grande, de 50 a 96 minutos. En la edición se tuvo el cuidado de seleccionar los fotogramas más representativos de la clase y que los videos no rebasaran los 20 minutos de duración.

Un cambio ocurrió en la organización de la escuela en el período previo a la grabación en video de las clases. El director fue comisionado al equipo técnico del PEC y su puesto lo ocupó una profesora de la misma escuela, quien forma parte del equipo de investigación y era en ese momento estudiante del programa de maestría.

El acuerdo con el personal de la escuela para realizar las sesiones de videoclub en las que se analizarían las clases videogradas y editadas era en el sentido de efectuarlas en las reuniones de consejo técnico, que sesiona una vez al mes, en las que se destinaría un espacio de una hora y media con ese propósito.

La primera sesión se efectuó el 18 de mayo de 2006. El local de trabajo fue la biblioteca de la escuela, su tamaño es comparable al de un salón de clase y si se considera el mobiliario, el espacio disponible resultó reducido. Participamos 13 personas, incluidas las del equipo de investigación. La dinámica de la sesión incluyó tres momentos: ver la clase videograda en su versión editada, escuchar los comentarios de la profesora que impartió la clase y realizar la discusión con la participación de los profesores de la escuela y el equipo de trabajo de la Unidad UPN. La clase correspondió a la del grupo de sexto grado; el tema de la clase fue “un recuerdo”.

Los aspectos que más llamaron la atención en el análisis fueron, por una parte, la estrategia usada por la profesora para que los estudiantes evocaran un recuerdo recurriendo a la reproducción de un disco compacto de música clásica para que los alumnos fueran siguiendo el ritmo de la música con movimientos de las manos, con los ojos cerrados, y, por otra, el contenido de los recuerdos evocados por los estudiantes, los cuales fueron escritos en sus cuadernos y leídos a todo el grupo. En sus comentarios, la profesora expresó que a través de la escucha interactiva –según el reporte de una investigación–, se logra que los estudiantes concentren la atención en una actividad hasta por 22 minutos, lo cual ella dice haber comprobado.

Los comentarios de los participantes se orientaron al aprendizaje de la lectura y la escritura, los avances y las dificultades que se percibieron en los alumnos de sexto grado. Por ejemplo, una profesora comentó que en los primeros grados los niños escriben más que en quinto y sexto, pues en estos grados “les da pena” mostrar sus trabajos escritos; otra profesora dijo que “todos somos responsables de las condiciones en que llegan los alumnos a los últimos grados puesto que pasaron por las manos de todos nosotros”.

En esta sesión se escucharon comentarios, por la profesora que impartió la clase y por las personas participantes, acerca de las actitudes del docente durante el desarrollo de las actividades, las formas de comunicación con el grupo, el ambiente de confianza en la clase, la participación de los estudiantes, entre otros aspectos. Un comentario que merece mención aparte fue el que hizo la directora de la escuela: “Aun cuando no fui yo la persona videograbada me reconozco en esa clase”; enseguida su reflexión se orientó a las decisiones que tendrán que tomar como grupo de trabajo para mejorar los niveles de desempeño de los estudiantes en la expresión escrita. Continuaron otros comentarios más o menos en el mismo sentido que nos hacen suponer que los docentes de esta escuela reconocen más semejanzas que diferencias en su práctica pedagógica.

La evaluación de esta sesión por el equipo de investigación fue en el sentido de reconocer la importancia del efecto que causa en el docente su imagen en la pantalla cuando desarrolla su práctica. Otro aspecto importante, se consideró, es el relativo al aprendizaje social (Wenger, 2001) por medio del diálogo con los colegas.

La segunda sesión de video club se realizó el 13 de junio de 2006 en la biblioteca de la escuela con la participación de 15 personas. La clase analizada correspondió al tercer grado y los temas desarrollados fueron “adjetivos” y “rimas”. El procedimiento fue similar al de la primera sesión: presentación por el moderador de la dinámica de trabajo, reproducción del video de la clase editada, comentarios por la docente que impartió la clase y comentarios por los participantes en la sesión.

En esta ocasión la discusión y los comentarios de los participantes fueron sobre aspectos positivos en la organización del grupo de estudiantes y del clima de confianza que logró la profesora. Los niños y las niñas estuvieron trabajando en equipos mixtos, centrados en la tarea, con pocas distracciones y en un ambiente de confianza. Pero en lo que más se centró la atención fue en la participación de un niño y una niña con necesidades educativas especiales. Estos niños se ven integrados al grupo, contentos con sus compañeros y compañeras, atentos y participativos en lo que les es posible. No han aprendido a leer y escribir alfabéticamente, pero se considera que han logrado avances en ese sentido y en los aprendizajes de otros contenidos.

Las dos profesoras de USAER que participaron en la sesión de videoclub opinaron que, efectivamente, los niños se han integrado al grupo, son aceptados por sus compañeros y vistos como iguales. Otras participaciones fueron en el sentido de manifestar lo difícil que resulta para el docente trabajar con niños que tienen necesidades educativas especiales por sus carencias de formación; sin embargo, aceptan a los niños e intentan adaptar el currículum y el espacio de trabajo. Hubo una opinión en sentido contrario: nada se puede hacer por ellos y debería regresarse a los tiempos de la escuela de educación especial. La mayor parte de las opiniones fueron para aceptar la situación actual, pero demandando más apoyos del equipo de USAER. Otros comentarios incluyeron casos de niños y niñas con necesidades educativas especiales en otros grupos de la escuela.

Consideramos que estas discusiones son importantes, aun cuando, al parecer, se distrajo la atención sobre la práctica pedagógica de la profesora videograbada, porque en todos los grupos de la escuela existen alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y los docentes necesitan conversar sobre esta situación y buscar los apoyos necesarios para hacerle frente.

La tercera sesión de videoclub se programó y pospuso en varias ocasiones. Varios fueron los motivos que ocasionaron la suspensión de la reunión: salida de unos docentes de la escuela y entrada de otros; el cambio de director, nuevamente. Al iniciar el ciclo escolar 2006-2007 dos profesoras cambiaron de centro de trabajo. La directora fue comisionada a la Mesa Técnica del Sector y su lugar lo ocupó otra docente de la misma escuela. Iniciado el ciclo escolar una docente más fue comisionada también a la misma Mesa Técnica. La directora en función argumentó en varias ocasiones que tenían la agenda llena en las reuniones de consejo técnico y pospuso la tercera sesión de videoclub hasta el 30 de noviembre.

La tercera sesión de videoclub se desarrolló en el aula de Enciclomedia, con la participación de 15 personas. La clase analizada fue una lección de español de segundo grado y tuvo una duración de 96 minutos. En la elaboración del video clip se seleccionaron segmentos de la clase hasta completar 20 minutos de grabación. El tema de la clase fue “las tortugas en peligro de extinción” y las actividades se relacionaron con lectura, reflexión sobre la lengua, expresión oral y expresión escrita.

Las actividades percibidas en el video muestran una secuencia de clase que tiene el propósito de abordar los componentes mencionados con un sentido claro: mejorar las competencias comunicativas de los alumnos. Sin embargo, el control del grupo fue muy difícil para la profesora. Los niños y las niñas estuvieron muy inquietos en el transcurso de la clase, la profesora hizo notables esfuerzos para tranquilizarlos y que concentraran su atención en las actividades. Lo lograba sólo por momentos muy breves, tal vez por eso la clase se prolongó hasta 96 minutos.

Las reflexiones y comentarios de los participantes se orientaron, con mayor énfasis, a la dificultad que ofrecen algunos grupos que no han aprendido a trabajar en equipo. Reconocieron que deben trabajar en la educación de los niños para convivir, escuchar a sus compañeros y colaborar en la tarea que se realiza. Asimismo, reconocieron la paciencia y tolerancia de la profesora videograbada ya que no perdió la calma en toda la clase, soportó el ruido ocasionado por los niños y las niñas, y controló los desplazamientos innecesarios.

En las participaciones de los docentes al reflexionar sobre la práctica pedagógica se reconoce su inquietud por los procesos de diálogo y colaboración (Wells, 2001) como recursos para mejorar su desempeño en los grupos y los resultados en los aprendizajes de los estudiantes; sin embargo, esa meta se ve lejana todavía.

La cuarta sesión se había venido posponiendo por las condiciones de trabajo en la escuela. La agenda del consejo técnico estuvo saturada de actividades; por otra parte, la escuela ha participado en otras actividades y ha sido objeto de evaluación por otras instancias. Finalmente, se programaron las sesiones cuarta y quinta para los días 20 y 21 de junio de 2007, aprovechando que los estudiantes estaban en período de evaluación final y sólo acudían a la escuela la mitad del horario habitual.

Las sesiones se desarrollaron bajo la dinámica descrita con anterioridad: mirar el video de clase, comentarios de la profesora o el profesor videograbado y discusión abierta con la participación voluntaria de las personas asistentes a la sesión.

En la cuarta sesión de video club se analizó una clase de español de tercer grado en la que se desarrollaron los temas “Crucigrama de las artes” y “El chocolate”, con el apoyo de los libros de lectura y actividades del alumno. La profesora que la impartió comentó que hubo distracciones que le impidieron concentrarse en las actividades, lo cual fue notado por los participantes.

El profesor de quinto grado que trabajó el tema de historia “La colonización y la Nueva España” en la quinta clase videograbada argumentó que el mayor tiempo se dedicó a la lectura del tema en el libro del alumno porque los niños y las niñas de su grupo tienen bajo nivel en la comprensión de la lectura y prefiere aprovecharlo en esa actividad para que practiquen la lectura en voz alta.

En ambas sesiones estuvieron presentes todos los profesores y las profesoras de la escuela, tres docentes que cambiaron de adscripción y el equipo de la Unidad UPN. Se desarrollaron en un salón amplio que tiene equipo de Enciclomedia y en esta ocasión se usó un equipo de sonido. Sin embargo, las participaciones en las discusiones fueron más limitadas. Varias profesoras optaron por permanecer en silencio, sobre todo las de reciente ingreso en la escuela.

Las reflexiones que captamos en las personas que participaron activamente se orientaron a las áreas de oportunidad en el crecimiento individual y grupal de los docentes, la detección de problemas en las prácticas y sus posibles soluciones.

En esta ocasión las preguntas de cierre de las sesiones se formularon por escrito y en forma anónima. En las respuestas encontramos una mayor diversidad de opiniones. Por un lado, se confirman las posiciones que valoran la experiencia del videoclub como recurso para reflexionar sobre la práctica pedagógica; por otro, aparecen las

opiniones que niegan las aportaciones de la reflexión colectiva en la formación de docentes y la transformación de la práctica pedagógica.

REFLEXIONES

La experiencia ha sido valiosa en muchos sentidos. Consideramos que la entrada a una escuela primaria vincula a la Unidad UPN con los docentes del nivel; el proyecto nos permite conocer la escuela “por dentro”; adquirimos nuevas habilidades en la grabación y edición de clases; participamos en la animación del grupo de docentes; creamos, posiblemente, las condiciones para que los docentes conversen sobre su práctica pedagógica; nos aproximamos en alguna medida a una comunidad de práctica.

Las actividades que siguen –transcripción, análisis e interpretación de las sesiones de videoclub– representan un reto interesante para el equipo de trabajo de las cuales esperamos obtener una visión más precisa del análisis de la práctica pedagógica de las profesoras y los profesores de la escuela seleccionada en las sesiones de videoclub.

Un primer elemento de análisis es el que se refiere a la apertura mostrada por los docentes al permitirnos la entrada a su ambiente de trabajo, aceptar ser videograbados y exponerse a la crítica de sus colegas. Éste puede ser el inicio de un proceso de formación y actualización docente muy interesante generado desde la escuela en el que prevalezcan el diálogo y el trabajo colaborativo. Si la iniciativa prende y genera el entusiasmo de los docentes la formación y consolidación de una comunidad de práctica tendrá las probabilidades a su favor.

El trabajo en sesiones de video club también ha sido una experiencia con muchas posibilidades en el análisis de la práctica pedagógica. Los docentes valoran su desempeño en el aula y reconocen las limitaciones de su quehacer a través de la imagen del video; encuentran similitudes y diferencias en las estrategias de enseñanza empleadas por sus colegas, valoran los aciertos y critican los errores; surgen nuevas inquietudes y se despierta la curiosidad por conocer formas alternativas de trabajo.

En esta experiencia fue evidente la vulnerabilidad de la escuela. La salida de unos docentes y la llegada de otros en un tiempo muy corto trastocaron la dinámica de trabajo de la institución. Esto muestra una debilidad de la escuela puesto que su funcionamiento depende de las decisiones de una o dos personas, quizá las más comprometidas o con mayor arraigo, sobre las decisiones del colectivo y de los programas de la institución.

La conformación de una comunidad de práctica pedagógica en la escuela primaria en el municipio de Tijuana

*José Luis Carballo Pelato,
Manuela del Carmen Sánchez Humaran,
Ignacio Anaya Moreno**

INTRODUCCIÓN

Antes de describir la situación actual de la conformación de una comunidad de práctica e indagación en la escuela primaria en el municipio de Tijuana y de hacer recomendaciones para futuras políticas educativas en el Estado de Baja California, resulta crucial responder esta pregunta, aunque sea de manera tentativa: ¿Qué características deberán considerarse para la conformación de una comunidad de práctica e indagación en la escuela primaria? cuando las condiciones actuales en el contexto social y educativo en el municipio de Tijuana resultan extremadamente complejas, particularmente en educación básica, a partir de los cuantiosos cambios orientados, fundamentalmente, hacia las actividades de planificación, administración, currículo, supervisión y evaluación, por citar los más relevantes. Parece que analizar la historia personal y colectiva de los docentes no tiene mucho que ver con mejorar la institución educativa. No obstante, es imprescindible precisar que la re-

* Unidad UPN 022, Tijuana, B. C.

flexión sobre las concepciones, propósitos y necesidades del profesor es un aspecto que se debe considerar en los progresos de la escuela como espacio democrático, crítico y reflexivo.

Por lo que el presente informe de investigación responde a la necesidad de conformar una Comunidad de práctica e indagación en la escuela primaria en el municipio de Tijuana, con el propósito de promover la reflexión crítica sobre la dimensión de la práctica pedagógica del profesor, que surge del propio proceso de indagación, basada en las interacciones. De igual manera, el proyecto de investigación cimentado en la descripción de la experiencia orienta la atención en las estrategias que privilegian los profesores para el desarrollo de sus clases, y la disposición, distribución, organización y tratamiento que utilizan de las distintas instancias y momentos que componen la vida cotidiana.

En este sentido, la estructura del informe contiene tres partes fundamentales: a) primera, que da cuenta del estado que guarda la comunidad escolar, b) un análisis de los principales resultados en torno al trabajo realizado durante la conformación de la Comunidad de práctica e indagación dentro de la comunidad escolar y c) tercera, que comparte las conclusiones más significativas de la comunidad escolar.

Identificación de la comunidad escolar:

Con el fin de ubicar el contexto de trabajo, se hace una breve descripción de la comunidad de la Escuela Primaria, donde la vida cotidiana transcurre de manera sencilla y práctica para sus habitantes. Día con día hacen sus labores, de manera que llega a ser rutinario, monótono, sin mucha diferencia entre un día y otro. El tiempo se siente cuando los años pesan, y en la cara se ve la huella que ha dejado el trabajo arduo de sol a sol, así se vive con la esperanza de ser cada día mejor. Esto se percibe cuando los vecinos de la comunidad hablan con nostalgia y con la ilusión de convertir su sueño en realidad, para lograr una mejor calidad de vida.

Con el propósito de dar inicio a la aplicación del proyecto de investigación, se propuso, en primer lugar, seleccionar una institución que pudiera ser considerada como una organización educativa de nivel básico, cuya misión se orientara a *lograr el desarrollo armónico e integral*, en donde fuera posible aplicar una intervención exhaustiva por parte de los investigadores, en los aspectos relativos al propósito del estudio.

Fotografía 1. Contexto Institucional



Tomada el 14 de octubre de 2005

La información nos ofrece ubicar el contexto inmediato de la escuela primaria en el municipio de Tijuana; pertenece al sistema federal en el turno matutino, ubicada en la zona periférica de la Delegación Mesa de Otay del municipio de Tijuana.

La escuela presenta diversos rasgos que la hacen distinta de las que se localizan en la zona escolar, prácticamente determinados por las características de la población que rodea al plantel, los cuáles muestran necesidades y demandas que requieren ser atendidas de manera que sea pertinente a su constitución.

Es importante, dentro de la descripción institucional, considerar la conformación del plantel docente, el cual se compone de una directora, 11 maestros (siete mujeres y cuatro hombres) de ellos uno es interino, además cuenta con un auxiliar de intendencia. Los docentes que integran el plantel, 10 de los 11, son personal de base, y 8 de ellos trabajan en otras instituciones en un segundo turno, siendo éste de menor tiempo, lo cual les da un espacio más reducido para desarrollar los contenidos de cada asignatura. Otro de los aspectos mencionados por los docentes fue cómo aprendieron a dar clases, ocho de ellos mencionan que en la práctica y 2 en la escuela, y el por que eligieron esta carrera cinco dicen que por vocación y tres por la relación con los niños, el resto por otras causas.

En cuanto al nivel académico y los años de servicio de los docentes se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1

| Genero | Grado que imparte | Años de servicio | Estudios |
|--------|-------------------|------------------|-------------|
| M | 1ro. | 23 | Universidad |
| M | 6to. | 5 | Normal |
| M | 4to | 26 | Normal |
| M | 6to. | 26 | Normal |
| F | 2do. | 22 | Normal |
| F | 3ro. | 21 | Normal |
| F | 2do. | 9 | Normal |
| F | 4to. | 7 ½ | Normal |
| F | 5to. | 25 | Universidad |
| F | 3ro. | 25 | Normal |
| M | 5to. | 25 | Universidad |
| F | Directora | | Universidad |

Fuente: Datos obtenidos del cuestionario aplicado al personal de la escuela primaria el día martes 13 de septiembre de 2005.

Profesional

En esta parte se juzga pertinente detenerse para analizar los rasgos de los docentes en relación con su formación inicial, donde se puede destacar lo siguiente: los docentes han alcanzado el grado de instrucción superior. Las diferencias están determinadas por la especialidad, en donde se encuentra que ambos se preparan en una institución de carácter público, sin embargo, uno de ellos sustenta su formación inicial en la normal básica, cuyo enfoque se orienta manejo de técnicas de enseñanza para el nivel en el que se desempeña, el otro muy distinto debido a que su formación se sostiene en la reflexión sobre la práctica docente que le provee la Universidad Pedagógica Nacional, particularmente en la actualización y capacitación docente en relación con las tareas educativas propias del nivel básico.

Laboral

Este aspecto vinculado con la condición laboral de los docentes, merece también ser revisado. Se tiene lo siguiente: La condición laboral de los docentes tiene sus matices. Se encuentra que son nombrados, pero aun con algunos rasgos que marcan diferencias, la informante B es nombrada y ocupa una plaza de interina en el centro educativo con un contrato de corto tiempo, que la tiene en riesgo constante de inestabilidad ocupacional y con escasas posibilidades de tener un trabajo seguro en el mismo centro educativo, el informante A ocupa la plaza por reasignación (permuta).

Los comentarios de algunos pobladores de la comunidad confirman que en los últimos años dicha escuela no ha contado con un docente estable, por el contrario, los cambios de profesores han sido muy frecuentes, siendo en su mayoría interinos o con posibilidades de cambio a otra escuela.

Es importante referirse a la condición laboral de nombrados e interinos, las diferencias son evidentes, la informante B no se beneficia de las pensiones y puede ser despedida sin pago alguno, mientras que el informante A se constituye como personal permanente y ocupa una plaza pensionable, de beneficios sociales compensatorios.

Tiempo de servicio

En este aspecto, el tiempo de servicio y su trayectoria como docentes de aula han pasado por la experiencia de laborar en centros educativos del contexto rural y urbano, teniendo en este caso, una experiencia de 7 y 15 de años respectivamente.

Formación en servicio (capacitación)

A lo largo del trabajo que desarrollan en las aulas, los docentes, tienen características vinculadas con los procesos de capacitación en los que han participado como parte de su formación profesional y durante su desempeño en las aulas, éstos han logrado acceder a programas de capacitación, algunos como respuesta a la convocatoria que los órganos intermedios del sector promueven periódicamente, dentro de los cuales han tenido mayor significado para los docentes o que a la fecha pueden recordar con mayor facilidad: a) elaboración de unidades de aprendizaje (programación curricular), b) planeación anual y, en algunos casos, c) elaboración del plan estratégico de transformación escolar (PETE). La información indica que

en todos los casos los docentes hacen referencia a contenidos vinculados con la programación curricular e institucional, no se señalan otros que se vinculen con una temática distinta.

Algunos de los docentes asisten a los TGA que se realizan al inicio del ciclo escolar y deben ponerse en práctica durante el transcurso del mismo.

En cuanto al material didáctico utilizado por los docentes, se valen de los recursos disponibles en su aula, como lo son: libros de texto, libro para el maestro, planes y programas, avance programático y ficheros; que utilizan para planear las actividades que serán aplicadas en clase.

Resultados

De acuerdo con los resultados encontrados mediante la lectura, análisis e interpretación de los datos, respecto a la conformación de una Comunidad práctica pedagógica de los docentes en la escuela primaria, y de acuerdo con el propósito de la investigación, las conclusiones se caracterizaron por lo siguiente:

El trabajo parte de la identificación de las necesidades de actualización de los docentes de una escuela primaria en el municipio de Tijuana. Un primer momento fue la organización y sistematización de un sinnúmero de peticiones de asesoría que demanda el colectivo docente: de temáticas que van desde el sustento jurídico, político, teórico y social de planes y programas de estudio hasta las sugerencias para desarrollar la tarea de enseñanza en diferentes asignaturas en el nivel y modalidad educativa, ni que decir de otras peticiones que poco, realmente diríamos que muy poco, tienen que ver con los propósitos educativos.

El proyecto de trabajo respecto a la conformación de una comunidad de práctica pedagógica se gestó pensando de qué forma podemos impactar a un mayor número de maestros en el Municipio de Tijuana, en cuanto a la profesionalización, y que nuestro trabajo tuviera una repercusión directa en las escuelas y a la vez fuera una propuesta de formación sistemática para los docentes que asisten a las sesiones de trabajo en lo individual y como apoyo al colectivo docente.

Las sesiones de trabajo permitieron identificar desde dónde y por qué surge la conformación de una comunidad de práctica pedagógica en la escuela primaria y cuál es la finalidad de recuperar el trabajo planteado en los materiales de apoyo

al docente que la SEP hace llegar. Nuestro primer reto fue organizar las sesiones de trabajo, sabíamos qué queríamos lograr pero ¿cómo?, a partir de ¿qué? Por lo que recurrimos a revisar las primeras notas del borrador del proyecto inicial.

Posteriormente organizamos al grupo en equipos para que comentaran cómo organizan el trabajo en la escuela y contrastaran la experiencia entre ellos, lo que dio una discusión interesante. Plantearon con frecuencia que las sesiones del colectivo docente en la escuela se desvirtúan con acciones que poco tienen que ver con la revisión de los materiales educativos y mucho con tareas administrativas, o conferencias para la venta de libros o temáticas poco vinculadas con las necesidades de formación, y que son los docentes en su desconocimiento de los propósitos educativos y el desconocimiento de los materiales que publica la SEP los que permiten que se disperse la atención a todo, menos a la recuperación de la experiencias, al dialogo y la reflexión del quehacer docente.

De esta sesión recuperamos la necesidad de trabajar con docentes y el directivo hacia el conocimiento de los materiales que se publican, no dictando una cátedra sino organizando en las diferentes tareas la posibilidad de que exploren para qué de una lectura y el porqué de un texto.

En la segunda sesión se organizó el trabajo con la idea de desarrollar la competencia cognoscitiva específica de Solución de Problemas y su revisión de las asignaturas de los planes y programas de educación básica. Fue todo un reto organizar la sesión de los ejercicios que se presentaron: ¿Cómo trabajar esta sesión? Y entre todos planteamos posibilidades de trabajo que ejercitaran la competencia, ejercicios que en sí mismos son un reto. De una idea se fueron construyendo los ejercicios, por lo que el trabajo se presentó entre la reflexión teórica y la puesta en práctica de la capacidad de conformar una comunidad de practica, se organizó una plenaria y se lanzó una pregunta ¿Cómo consideran que se conforme una comunidad de practica en la escuela? Cada uno de los participantes comentó su opinión, externando que es poco lo que se sabe al respecto.

De esa reflexión se recuperaron algunas ideas de trabajo respecto al manejo de las asignaturas y surgió la pregunta de ¿cómo se desarrolla el enfoque de las matemáticas? Que los docentes identifiquen que el enfoque de la matemática o de otras asignaturas no es una panacea, sino un elemento que permite desarrollar una

competencia para toda la vida. ¿Y cómo lograrlo? Si no conocemos nuestro espacio laboral, ¿qué concepción tienen de escuela?, ¿qué espera de la escuela la comunidad educativa? esto originó que uno de los docentes asumiera el compromiso de hacer una encuesta de la visión que se tiene de la escuela. El resto de la sesión se discutió lo que implicaba conformar una comunidad de práctica pedagógica y nos planteamos cómo poder orientar el trabajo hacia el propósito original de la organización del colectivo docente y qué elementos son necesarios incluir dentro de la sesión, como los cuestionamientos que permiten plantear y recuperar la importancia del conocimiento de los materiales de apoyo, de los enfoques y propósitos educativos.

En la tercera, se analizó el video que uno de los participantes grabó como apoyo del trabajo de la sesión de su escuela, nos permitió revisar la concepción que se tiene de escuela, del trabajo del maestro, de cómo nos ve la comunidad, de las expectativas de los padres y alumnos sobre el trabajo del maestro, el valor de que un niño asista a la escuela y las esperanzas que aún se le siguen asignando a la escuela, pues es esa esperanza hacia el logro de lo deseado y poco logrado, al ver el video, y la discusión nos llevó un trabajo de cuatro horas pues se pudo vincular con la temática del día, que fue el desarrollo de la creatividad y cómo nuestras actitudes lo limitan en los niños, así como el reflejo de nuestras acciones da pauta para ser ejemplo que en ocasiones inhibe todo rasgo diferente y creativo con la comunicación verbal y no verbal por el docente. El video nos permitió desmenuzar cómo vivimos la tarea de ser docentes, la necesidad de recuperar la esencia del profesor como un profesional educativo con las implicaciones inherentes a su quehacer, nos permitió mirarnos, sí, como parte del colectivo docente de una escuela vinculada con las necesidades de una comunidad de práctica pedagógica.

En la siguiente sesión pudimos identificar que los profesores que nos acompañaban aportaban, refutaban ideas, creencias y supuestos del quehacer docente y la discusión sobre la conformación de una comunidad de práctica pedagógica cobró sentido en cada una de ellas a partir del análisis de la práctica y discusión en plenaria, y se concluyó que es en el trabajo de la escuela donde se puede crecer, no sólo en lo individual, sino en lo colectivo, pues es ahí donde se manifiestan varias de las competencias profesionales.

En la última sesión se trabajaron propuestas *interesantes*, pero que no tienen que ver con el actual enfoque de enseñanza. Se discutió el texto de Frida Díaz Barriga¹ sobre el valor *comercial* de estas propuestas. Se dio a conocer lo que es la elaboración de mapas mentales y su utilización como una herramienta de trabajo docente.

Este espacio de diálogo nos ha posibilitado identificar que existen maestros que tienen interés en seguir preparándose, mejorar su práctica y, sobre todo, compartir sus saberes con los compañeros. Creemos que si esta propuesta se pudiera integrar con el aval del departamento de educación primaria, en las supervisiones escolares en horario laboral, donde se desarrollará el trabajo de seguimiento, entonces se podría incidir en la intervención hacia el mejoramiento de las prácticas profesionales.

La estrategia para abordar las temáticas que se desarrollaron se fue construyendo conforme avanzamos. Las sesiones fueron planeadas con el siguiente programa:

Tabla 2

| Fecha | Competencias | Habilidades profesiones |
|-----------------|---|---|
| 15 de octubre | Aprender a pensar. | Lectura crítica. |
| 12 de noviembre | Solución de problemas. | Plantear problemas y encontrar solución a problemas. |
| 3 de diciembre | La creatividad. | Comunicación escrita. |
| 11 de febrero | El uso del video en el aula. | Las diferentes teorías propuestas para usar el video en el desarrollo de las actividades curriculares en diferentes áreas del conocimiento. |
| 3 de marzo | Presentación de propuestas de seguimiento y propuesta de trabajo para el siguiente ciclo escolar. | Las modas no científicas en educación. |

No intentamos que las sesiones sean un modelo de trabajo de los colectivos docentes, es decir, que reproduzcan lo que se hizo y trasladen al pie de la letra las activi-

¹ Educación 2001, "Modas no científicas en Educación, La oferta de un aprendizaje Acelerado", núm. 106.

dades desarrolladas; lo que esperamos de este trabajo es que encuentren mayores elementos que les permitan fortalecer la propuesta del trayecto formativo en cada institución donde participa uno o dos de los docentes.

El trabajo ha sido un espacio de reflexión para nosotros como coordinadores del proyecto, ha sido un espacio de autoformación y profundización de contenidos; hemos atendido las debilidades del proceso de formación de los asistentes, ya que tenemos registrado qué les ha interesado, los temas a partir de la propuesta formativa que les permite revisar su práctica con base en los sustentos teóricos, avances científicos y los participantes comparten las diferentes formas en que el colectivo busca aproximarse a la solución de un problema.

Cabe comentar que la escuela primaria, como espacio privilegiado, nos permitió crecer profesionalmente. En relación con la idea de conformar una comunidad de práctica pedagógica por parte de los docentes, se observó la dificultad que se tiene respecto a la reflexión y discusión de la propia práctica pedagógica, sobre el particular, la respuesta del docente, en todo momento, es que hace falta práctica para enseñar mejor.

Conclusión

Por ello, el trabajo resultó ser un aporte metodológico, ya que en el transcurso del mismo, se abordaron aspectos de la subjetividad, significados, contextos y mediaciones simbólicas y sociales que no son posibles lograr a través de las opciones puramente objetivas. En este sentido, el informe se enmarca en la descripción y análisis de la práctica pedagógica del profesor en el contexto escolar, con el fin de observar e interpretar las interacciones que se generaron entre ellos.

Se espera que la información convoque a un proceso de análisis y reflexión que contribuya a ampliar horizontes y, con ella, hacer una reconstrucción personal de la vida escolar en espacios socio geográficos que pueden ser desconocidos por muchos, pero propios de un contexto que no deja de ser parte de la realidad en el municipio de Tijuana, constituida a partir de las experiencias compartidas por algunos profesores, además de que, seguramente, existen muchas otras.

Conformación de una comunidad de práctica en una escuela primaria de la ciudad de Oaxaca

*Ruth A. Díaz Ramírez**

INTRODUCCIÓN

El presente reporte tiene la intención de comunicar el proceso de conformación de una comunidad de aprendizaje en la escuela primaria “Ignacio Zaragoza”, de la ciudad de Oaxaca de Juárez, a partir del ciclo escolar 2006, dentro del año escolar emergente noviembre 2006-julio 2007.

Hacemos referencia, en primera instancia, a que este trabajo se inició antes del movimiento magisterial oaxaqueño y se continúa dentro del año escolar emergente, lo cual imprime una perspectiva especial a una comunidad de aprendizaje de docentes donde la transformación de la práctica pedagógica se ve comprometida con los recientes acontecimientos y acuerdos sindicales tomados, debido a que algunas de las actividades se realizan a contratiempo, tanto en las aulas como, propiamente, nuestro seguimiento de la comunidad de aprendizaje.

* Unidad UPN 201, Oaxaca, Oax.

Es central en este documento explicar también los significados y las representaciones que genera el análisis de lo realizado dentro de la estrategia del videoclub, a partir de las actuaciones, el conocimiento y habilidades de los participantes. Para estar en condiciones de ratificar con los resultados obtenidos que las comunidades de práctica de aprendizaje conducen hacia la mejora o progreso hacia algún estado o capacidad final ideal del trabajo pedagógico, lo que se sitúa dentro de las perspectivas de los participantes, tal progresión, aunque puede ser significativa para alguno de los docentes en una situación en particular que llame su atención, no puede ser entendida en un sentido absoluto. Más bien puede considerarse con relatividad si se atiende al despliegue de la trayectoria histórica de la práctica pedagógica, de una trayectoria profesional y de una comunidad de aprendizaje específica.

Para concretar este trabajo fue indispensable la colaboración y disposición de la directora técnica de la institución, compañera que antes de nuestra invitación había delineado, hacía ya tiempo, un trabajo similar, aunque con otras denominaciones y aspiraciones y sin posibilidad de desarrollarlo por las condiciones antes mencionadas.

CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA

Realizar este reporte sin hacer mención de uno de los acontecimientos que han agitado, dividido y hasta detenido a la sociedad oaxaqueña, es simplemente descontextualizar el estudio, porque el movimiento magisterial de la sección XXII del SNTE, conformado por maestros, directores, personal administrativo y de intendencia del nivel básico, que se inició el 22 de mayo del 2006, en donde el gobernador del estado optó la madrugada del miércoles 14 de junio por utilizar la fuerza pública con el afán de desmantelar el movimiento magisterial. Es dentro de este contexto donde se desarrolló esta experiencia de investigación, en una escuela primaria de la ciudad de Oaxaca, lo que sin duda tiene un sentido trascendental en un periodo contingente en el que los docentes han sido actores de una movilización social, esto nos condujo a observar detenidamente a una comunidad de aprendizaje escolar como lo es la escuela primaria “Ignacio Zaragoza”, una de las miles de escuelas oaxaqueñas que han participado en

estos momentos históricos de lucha social, y apenas pasado el terrorismo psicológico hacia los docentes y a partir del 16 de noviembre del 2006 en que se apertura formalmente el ciclo escolar 2006-2007, ahora las escuelas primarias necesitan responder a las exigencias sociales y académicas que subyacen en el interior de las mismas, y donde se desarrollaron los videoclubes como estrategia de análisis de la práctica pedagógica videograbada, dentro de la comunidad de aprendizaje.

La escuela primaria “Ignacio Zaragoza” fue creada en el año de 1968, a solicitud de un grupo de pobladores que integraban distintos fraccionamientos y que, al ver que su población de niños iba creciendo y al no tener una escuela cercana, se unieron y se convirtieron en la colonia Las Flores, y así es como se pudo iniciar la construcción de cuatro salones de la escuela. En sus inicios se ayudaba dando desayunos escolares e implementando campañas de vacunación entre otras actividades que se realizaban para el desarrollo de la misma.

Pertenece a la zona escolar 143, y se encuentra ubicada en la colonia Las Flores. Está rodeada por algunas instituciones, entre ellas la secundaria Federal y El Consejo de Tutela, que es un reformatorio de menores.

Las condiciones de la escuela, son propias del contexto urbano, existen suficientes medios de transporte, una de las principales actividades económicas es el comercio y cuenta con todos los servicios públicos como: luz, agua potable, teléfono, drenaje, electricidad, medios de comunicación. Se caracteriza por ser de organización completa, ya que cuenta con 2 grupos por grado, con dos turnos, matutino y vespertino. La escuela está delimitada por una barda; sus aulas están construidas de ladrillo y con techo de concreto, las ventanas tienen protecciones y puertas de metal, el edificio escolar se encuentra dividido en tres secciones.

La escuela atiende a una población estudiantil de 338 alumnos durante el ciclo 2006-2007, provenientes de diferentes colonias. Estas colonias se encuentran cercanas a “Las Flores”, en donde se ubica la escuela primaria, también podemos encontrar niños que vienen de poblaciones localizadas a una hora de distancia, como Rojas de Cuauhtémoc.

La mayoría de los padres de estos niños se dedican a labores del hogar; además, podemos encontrar hijos de profesores, enfermeras, religiosas, comerciantes, secretarías, etcétera.

Cuentan con una población multicultural, existiendo alumnos de algunos otros estados de la república. Su situación económica se ubica en un estatus de clase media pobre. El contexto multicultural hace que las prácticas cotidianas sean diversas y heterogéneas, lo que en ocasiones dificulta la interpretación y acuerdos sobre lo que debe hacerse en la escuela.

Su misión es:

Somos una escuela de nivel primaria que persigue cumplir con los planes y programas, considerando que nuestros alumnos deben responder a las diferentes exigencias de su entorno, en virtud de que atendemos alumnos con características pluriculturales heterogéneas.

Tienen una visión referida a:

Queremos ser una escuela primaria en la que se desarrollen tanto conocimientos científicos como valores universales en nuestros alumnos, a partir del trabajo colegiado de los docentes en una escuela que cuente con los recursos necesarios para optimizar el aprendizaje con la participación de los padres de familia y personas afines a la educación, para formar verdaderos ciudadanos.

Características de los participantes

La planta administrativa está integrada por tres personas, las cuales tienen diferentes funciones dentro de la escuela. Una de ellas es administrativa, cuya responsabilidad es hacer todos los oficios, boletas, archivar, etcétera. Los otros dos son asistentes de servicios cuya finalidad es mantener limpia la escuela.

El personal docente está conformado por 12 maestros frente a grupo, un maestro de Educación Física y una Directora Técnica, esta última es la única que ha hecho un posgrado (maestría), seis tienen el grado de licenciatura, dos son pasantes de licenciatura y cuatro son docentes con normal básica, en entrevistas a los mismos, de manera recurrente y en orden de mayor frecuencia externaron los siguientes compromisos:

- Aportar lo mejor como docente y sujeto de la educación.
- Cumplir con el horario establecido.

- Involucrarse en las actividades que se requieran para el logro de las actividades curriculares.
- Tener disponibilidad a la capacitación.
- Cumplir con los programas de asignatura en todos los grados.

Es importante destacar que la directora de la escuela se caracteriza por:

- Tener disponibilidad para el trabajo colegiado y considerarlo como un punto de partida para la programación, ejecución y evaluación de las actividades escolares.
- Participar de manera activa con los maestros y padres de familia en las actividades que se desarrollen en la escuela para el logro de los programas de cada una de las asignaturas en todos los grados.
- Buscar el apoyo de diversas instancias para contar con los recursos materiales necesarios que sirvan como herramientas al trabajo pedagógico.
- El personal docente comparte valores como: respeto, honestidad, tolerancia, laboriosidad, responsabilidad disciplina, orden, amistad, puntualidad, unidad, cooperativismo, armonía y existe compromiso hacia la comunidad escolar.

Existen dentro del plantel, además, dos reglamentos específicos para los alumnos y otro para los padres de familia. En el primero se plantea que los alumnos asistirán con regularidad y de forma puntual a clases. La entrada es únicamente por la puerta principal, cerrándose a las 8: 00 hrs. Los alumnos deberán presentarse debidamente uniformados (en caso de no cumplir se les suspenderá al día siguiente). Deben cumplir con las tareas curriculares (en caso contrario se les suspenderá temporalmente). Participaran en los actos cívicos, sociales, culturales y deportivos, organizados por la institución dentro y fuera del plantel (bailes escolares, poesías, etcétera). Deben traer el material y los libros de texto que indique el maestro (de no contar con el material no podrá participar en clase). Deben tener buena conducta dentro y fuera de la institución. Tratar respetuosamente a sus compañeros, las pertenencias de los mismos, al personal que labora en ella así como a los compañeros visitantes, mostrando una conducta decorosa y comunicándose entre ellos sin utilizar palabras ofensivas. Para los varones el corte de cabello será escolar. No

se deberá presentar con aretes, tatuajes y ningún tipo de pinturas. Respetar las indicaciones del maestro de guardia. Se da información del alumno únicamente a la persona que aparece en el registro de inscripción. Sólo podrán abandonar la institución con la autorización debida y acompañados de su tutor. Los permisos serán solicitados por el padre o tutor con previa identificación. No se aceptan permisos por escrito presentados por el alumno. Éste no debe traer a la escuela alhajas, artículos de valor, juguetes ni celulares, deben hacer buen uso del mobiliario y equipo con el que cuenta la institución. En caso de producir un daño, serán responsable de la reparación y/o la reposición del objeto por uno nuevo. El alumno deberá colaborar en el aseo del aula y la escuela. Se sancionará a quienes tiren basura o desperdicien el agua.

Por su parte, el reglamento para los padres de familia destaca: Para tener acceso en horas de clase, el padre de familia deberá presentar el citatorio correspondiente, debe informarse con regularidad del aprovechamiento de su hijo acudiendo a las reuniones de grupo programadas para tal fin. Deberán participar con responsabilidad en los tequios o actividades que se realicen en beneficio de la escuela. Cumplir con los acuerdos establecidos en las asambleas generales y de grupo. El padre de familia acompañará a su hijo sólo hasta la entrada de la escuela, y lo esperará al término de las actividades en la puerta principal; serán responsables de los alumnos después del toque de salida. Por ningún motivo deben agredir verbal ni físicamente a ningún alumno, ni personal de la escuela (en su caso causará baja temporal o definitiva). El padre de familia no mandará al niño enfermo a la escuela. Debe poner en conocimiento del maestro si su hijo presenta alguna enfermedad crónica. Cualquier inconformidad con la educación de su hijo deberá tratarse de manera directa con el maestro o en su caso con la directora de la escuela.

Respecto a la dimensión pedagógica, es importante destacar que los docentes sitúan sus contenidos de enseñanza en los programas educativos que otorga la SEP a todas las primarias del país. Los profesores elaboran sus planeaciones semanales de clase de acuerdo al grado que les toque atender y a los temas que se abordarán. La escuela cuenta con el programa de Enciclomedia, el cual sólo es utilizado por quinto y sexto grados. Dentro de la problemática que se detectó en esta área: según la opinión de los docentes está el número de alumnos por grupo, aunque solamente

en los cuartos grados existen 31 y 32 alumnos, mientras en los sextos encontramos 33 y 34, el resto de grupos tiene menos de 30 estudiantes.

En cuando a la dimensión comunitaria, la institución cuenta con un Comité de padres de familia que se encarga de apoyar en diferentes actividades, tanto escolares como extraescolares.

Los padres de familia participan activamente en las diferentes actividades ya que dentro de cada grupo existe un representante que se encarga de administrar todo tipo de recursos económicos necesarios, así como de la vigilancia del salón en su aspecto material.

EL ROL DE DOCENTES DE LA UPN COMO FACILITADORES DE LA COMUNIDAD EN LA ESCUELA

Reconociendo que nuestra labor como docentes de la Universidad Pedagógica nos da amplias posibilidades de analizar y realizar diferentes estudios sobre la educación, es preciso diferenciar que cuando éstos se han realizado en las escuelas, frecuentemente se han centrado en el análisis de éstas como una organización proveedora de servicios y, cuando se consideraba al servicio se le fragmentaba para enfocar la reflexión en los alumnos y pocas veces en los docentes, quienes son, al final del proceso, los que implementan las reformas y sufren las tensiones que las mismas generan al contacto con las particularidades de cada escuela.

En este trabajo, el proceso se invirtió, nos instalamos en la propia escuela y haciendo uso de la videograbación, dejamos las prácticas narrativas para observar una y otra vez lo que el docente realiza a través de un videoclub y escuchar a los propios profesores lo que consideran de lo que otro compañero desarrolla dentro de una práctica pedagógica considerada 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 las 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. (Armando Loera, 2005)

Para lograr lo anterior, nuestro papel se limitó a ser la organizadora y acompañante de estos análisis, a diferencia de lo que muchas veces proponemos entre el ser y el deber ser de la práctica pedagógica en esta ocasión pensamos en cómo promover procesos de reflexión entre los docentes, hacer significativo lo que ellos realizan, es decir, que ellos mismos encontraran sentido a cada una de las ejecuciones que se muestran en el video.

Instalar una comunidad de indagación y de aprendizaje fue otra de nuestras encomiendas, dejar de ver a las prácticas pedagógicas como “asuntos personales cuyo carácter necesariamente no sobrepasa el límite de lo doméstico” (Ezpeleta, 1996), es decir, se motivó a los docentes para que nos permitieran ver y analizar por otros a lo importante de sus conocimientos para ubicarse directamente en la lógica de desarrollo de práctica que permitieran mayor obtención de significados este fue el principal objetivo de nuestra actuación en la comunidad de aprendizaje.

1) Descripción del objeto de intervención, método y resultados de la experiencia

En todo momento, el objeto de intervención fue convertir al colectivo escolar en una comunidad de aprendizaje cuyo análisis fue la práctica pedagógica, utilizando la estrategia del videoclub, así que enseguida que se formalizó el ciclo escolar emergente continuamos con nuestra intención de romper de manera paulatina con la idea de que los saberes pedagógicos corresponden a expertos, es decir, a aquellos que han sido certificados y capacitados para hacerlo, nuestra intervención consistió en entender que actualmente el contexto inmediato, el lugar de los hechos, la propia escuela organizada como una comunidad de aprendizaje –no abordado por las propuestas curriculares oficiales– se impone como una necesidad que debe tomarse en cuenta por su innegable espacio de interacción entre los actores del aprendizaje.

Fullan y Hargreaves (1997), y Ezpeleta (1992), consideran que la enseñanza ha sido una actividad solitaria desde sus inicios, y que ha perdido de vista que el profe-

sor es una persona con aspiraciones propias, que se construye como sujeto a partir de diversas instancias sociales y no únicamente desde su carácter de profesional.

Lo que significó que la razón de nuestra intervención fuera convertir a la escuela en un espacio formativo completo, de profesores y de alumnos.

La colaboración abierta, la conversación amplia y colegial, la observación mutua y la profesionalidad interactiva todavía no forman parte de la vida profesional de la mayoría de los profesores. En lo fundamental, la situación generalizada y persistente en la que se desenvuelve la docencia sigue caracterizándose por el secreto, el individualismo y el aislamiento. (*Ibid*, p. 66-67)

Lograr que esta actividad fuera colectiva y participativa implicó que los docentes, mediante aproximaciones sucesivas, tuvieran como elementos de discusión qué se enseña, por qué y para qué sirve lo enseñado, ése fue el procedimiento seguido. Es importante especificar que al igual que los estudiantes, los profesores también muestran resistencias ante posibles cambios, aunque fueron los menos, esto sucedió en nuestra comunidad de aprendizaje.

En cuanto a la organización de la información, se tuvo el cuidado de ver primero el video editado con el docente protagonista del mismo a partir de que el propio docente videograbado destacara eventos particulares que le fueron significativos.

Así que nuestra participación se enfocó a que junto con el profesor se eligió el fragmento de la grabación (videoclip) que se analizaría en el videoclub. Se transcribieron los videoclips.

- Se dio una copia de la transcripción sólo al docente sujeto de análisis antes de la sesión.
- Por cuestiones de recursos se usó sólo una cámara de video.

Durante las sesiones:

Se identificaron, a partir de los comentarios de los docentes y de la acertada participación de la directora de la escuela primaria, los tópicos de análisis (categorías).

Se codificaron los segmentos de las transcripciones. Sí fue importante tener una idea mediante la cuantificación del tiempo dedicado a cada tópico. Se realizó previamente la identificación de quién iniciaría la discusión en cada segmento.

Además se registró la construcción de categorías de las formas en que son tratados los tópicos más recurrentes enunciados por los propios profesores. Los tópicos o temas que los docentes abordan se refieren:

Recursos para la enseñanza,
Número de estudiantes,
Concepciones de los estudiantes,
Discurso en el salón de clases,
Formas de evaluación,
Adecuar el contenido a la realidad de los estudiantes.

2) Antecedentes de la experiencia en la conformación de la comunidad

Es responsable señalar que ésta no fue la primera escuela con la que iniciamos un trabajo de esta naturaleza. Por los conflictos sociales de nuestra ciudad nos condujeron a reiniciar el trabajo en esta escuela y dejar la anterior primaria que fue una de las que se ubicó en el centro de las estrategias para contrarrestar la movilización magisterial, siendo abierta e implementando actividades docentes con personal improvisado que tenía perfiles distintos a la docencia; reconocimos que con ese personal no podíamos trabajar el proyecto, debido a que finalmente tendrían que regresar los auténticos profesores, pero también anticipamos que nuestro trabajo podría tomar otro rumbo si no se localizaba otra escuela que participará en el programa escuelas de calidad y cuyos profesores tuvieran interés en el proyecto.

Nuestra invitación rápidamente tuvo respuesta y emprendimos de nueva cuenta el trabajo al compartir la idea de que las comunidades de práctica son una parte integral de nuestra vida diaria, más aún cuando pertenecemos a un colectivo de docentes, así que el término “comunidad de práctica” pudo ser nuevo para los docentes de la escuela primaria, pero la experiencia en ella no lo es, hemos reflexionado que al considerar nuestra propia vida desde esta perspectiva, todos podemos construir

una imagen bastante buena de las comunidades de práctica a las que pertenecemos ahora, de aquéllas a las que pertenecemos en el pasado, también tenemos una idea bastante buena sobre quien pertenece a nuestras comunidades de práctica y por qué, a partir de estos el aprendizaje en este sentido, no es una actividad separada. “No es algo que hacemos cuando no hacemos nada más o que dejamos de hacer cuando hacemos otra cosa” (Etienne Wenger 1998).

Al conformar la comunidad de práctica partimos también del supuesto de que al trabajar en una misma escuela los profesores no necesariamente han conformado visiones y objetivos comunes y claros, pero si se ha producido entre ellos negociación de significados y tienen un compromiso mutuo en torno a ser docentes de esa escuela, sin embargo, es seguro que esto no era compartido, lo cual significa que cada uno de los docentes puede estar en una etapa diferente para aceptarse dentro de una comunidad y ser coparticipes de la conformación de una comunidad de práctica de aprendizaje.

El proceso seguido para promover y participar dentro de una comunidad de aprendizaje por los docentes de la escuela primaria se sustentó, principalmente, en:

- Alentar el intercambio y el interés de aprendizaje y mejoramiento.
- Facilitar oportunidades de encuentro en una combinación estratégica dentro de las reuniones de consejo consultivo que la institución programa.
- Estimular la apropiación del proceso de parte de su miembros.
- Recolectar grandes lecciones de unos y otros que puedan ser ejemplares y accesibles.
- Cimentar la confianza entre sus miembros y en el potencial de aprendizaje que contiene la comunidad de aprendizaje.
- Enfocarse en la experiencia de la comunidad.

De manera paulatina, ahora el colectivo de la institución comparte que una comunidad de aprendizaje es un grupo que tiene un interés común con diferentes objetivos e intereses. Está basada en la confianza y en el reconocimiento de la diversidad y la disposición para compartir experiencias y conocimientos.

Buscamos establecer dentro de este nuevo ciclo escolar, 2007-2008, procesos de aprendizaje a largo plazo que apunten a la innovación, el desarrollo de capacidades, el mejoramiento de la práctica y el fortalecimiento de los vínculos entre sus miembros.

- 3) Estrategia: videoclub, la formación de una comunidad de investigadores, promoción de comunidad en escuela.

Al buscar los orígenes del uso del video en la enseñanza encontramos que fue a partir de los 60 cuando su utilización trasciende a la escuela primaria a través de la micro enseñanza y como multimedia. Como instrumento de investigación es a partir de los 90 donde el contexto de los videoclubes se identifica como una valiosa estrategia.

En esta reciente década fue cuando un grupo de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional nos propusimos que los docentes participará dentro de una comunidad de aprendizaje para la reflexión colaborativa, mediante la estrategia del videoclub. Con la intención de promover una actitud de indagación entre los profesores.

La estrategia del videoclub nos condujo a la revisión y el entendimiento de cómo los profesores aprenden y de los procesos a través de los cuales se inician en la observación de lo que ocurre en el salón de clases mediante reales y nuevas formas. Para ofrecer el potencial de la práctica pedagógica videograbada mediante el videoclub, para abrir el acto de enseñanza al cuestionamiento, el comentario y la colaboración

Ahora podemos mostrar que los videoclubes influyen la práctica de enseñanza de los profesores en los siguientes sentidos:

1. El desarrollo profesional efectivo involucra “comunidades de aprendizaje que redefinen la práctica de enseñanza”.
2. El aprendizaje del profesor no se limita, ni se desvirtúa, sino es activado *in situ*.
3. El desarrollo profesional del docente involucrar a “otros docentes Críticos”. (Critical Collegueship)

4) Resultados e impacto en la formación de los docentes participantes.

Dentro de los variados y continuos resultados que hemos encontrado destacan los siguientes:

- El discurso dentro del videoclub cambió de un enfoque inicial centrado en el profesor, hacia un enfoque centrado en las ideas y las acciones de los estudiantes.
- Las discusiones sobre el pensamiento del estudiante cambiaron de una simple “re-enunciación” de las ideas de los estudiantes, a análisis más detallados del pensamiento de los estudiantes.
- Las discusiones sobre aspectos pedagógicos fueron re-enfocados en términos de las concepciones de los estudiantes.
- Doce docentes de la escuela primaria y su directora técnica con un promedio de 24 años de experiencia en la educación primaria, señalaron la necesidad de centrar las actividades de desarrollo profesional en la enseñanza.
- El trabajo de nuestra comunidad de práctica en su desarrollo apunta hacia la necesidad de continuar recuperando la práctica reflexiva con una orientación específica a la enseñanza. Nuestra comunidad de práctica pretende, por sobre la variada experiencia de los docentes, enriquecer los recursos intelectuales de la comunidad.
- Fue central en el trabajo de esta comunidad de práctica la actividad intelectual asociada con la enseñanza de la inclusión de la planificación, la promulgación, y la reflexión sobre la enseñanza de uno.

5) Conclusiones sobre aspectos relevantes que aporta

Este reporte muestra el nacimiento y conformación de una comunidad de práctica dentro de procesos movilizadores sociales complejos en la ciudad de Oaxaca donde el desarrollo profesional en la enseñanza de la educación primaria ha sido señalado como medular.

Consideramos que nuestros esfuerzos de desarrollo profesional para promover una comunidad de práctica están bien fundados y que compartiendo nuestras experiencias en términos de los principios y prácticas con tal trabajo es una contribución importante a la comunidad profesional de educadores.

Ahora podemos precisar las ventajas de una comunidad de aprendizaje; al contar con evidencias de que brinda mayores posibilidades de intercambio de conocimientos se convierte en una oportunidad de aprendizaje continuo, permite sistematizar y hacer accesibles el conocimiento para cualquier docente en su lugar de trabajo, propicia la ampliación de la visión y la posibilidad de exploración de nuevas formas de abordar problemas, potencia las posibilidades de construir conocimiento y, por supuesto, evita el trabajo en soledad, que muchos docentes realizan al minimizar las islas organizacionales.

Otro de los aspectos relevantes que aporta la comunidad de práctica de aprendizaje a los docentes en el sistema de su propia actividad en que están inmersos durante su ejercicio profesional, es el hecho de que en la trayectoria más amplia del desarrollo y análisis pedagógico emerge la idea y necesidad de cambio de su práctica pedagógica y su modificación puede ser anticipada, no porque alguien se lo sugiera, sino porque él mismo se lo exige; aunque dentro del trabajo de la comunidad de aprendizaje se haga en términos de un compromiso ideal, ésta va ganando terreno de manera paulatina dentro del aula de trabajo.

REFLEXIÓN GENERAL DE LA EXPERIENCIA. QUÉ SIGNIFICA LA EXPERIENCIA DEL VIDEOCLUB

Nos queda claro con esta experiencia del videoclub como estrategia de análisis dentro de la conformación de una comunidad de aprendizaje, que el saber pedagógico de los docentes se deriva de un proceso profundamente contextualizado, porque tienen como referentes las prácticas de los demás miembros de su comunidad y se ejecuta de un proceso altamente fluido, en donde las decisiones se van tomando al menos en esta escuela primaria, a la que se dio seguimiento, de acuerdo con las condiciones, no solamente pedagógicas, sino políticas y circunstancias sociales que incidieron en ésta y muchas primarias de Oaxaca, con ciertos niveles de improvisación, lo que es casi inevitable. Se asume en este reporte que las decisiones que van

tomando los docentes en la ejecución de su práctica, se construyen y toman sentido a partir de la historia de cada docente, su perfil profesional, su actualización, su postura político-sindical, su postura filosófica sobre el aprendizaje, las circunstancias concretas que rodean su contenido de enseñanza, además las condiciones de infraestructura, equipamiento, mobiliario y espacio de su aula y de clima de aprendizaje que se ha logrado estructurar en el actual ciclo escolar emergente 2006-2007.

Dentro de los significados de esta experiencia también encontramos que los supuestos y visiones contradictorias entre los docentes subyacen, lo queramos o no, pero lo importante es que pueden ser expuestos dentro del contexto de una comunidad de aprendizaje y ahora ser revisados en otros contextos (otras escuelas, por autoridades educativas, la academia, etcétera).

Otro elemento importante es contar con evidencias que permiten explorar los supuestos acerca de una situación (de acciones en relación con los alumnos, colegas u otros) saber sobre las acciones que en esta situación han tenido resultados a partir de lo que el otro ha intentado.

Interpretación y explicación son significativos en esta experiencia, mediante hechos que se revisan y que hablan de una situación para ser cambiada (o qué cambios pueden poner en marcha o se necesita hacer de una práctica y/o conducta en los alumnos, colegas o en otros y cómo ellos lo han tomado).

Diálogo: esta actividad es clave para involucrar a los docentes, autoridades de la escuela, estudiantes, padres de familia u otros en la evaluación, implementación y evaluación de la práctica pedagógica.

Perfeccionamiento es la finalidad de este trabajo y es otro de los significados: Por qué pensar y hacer que un cambio es también un mejoramiento y para quien es el perfeccionamiento.

Ética es otro de los significados que se encuentran en esta experiencia. Por lo anterior desarrollo y uso del conocimiento son aspectos de un proceso cíclico en donde los profesores toman responsabilidad ellos mismos: Ellos aplican un conocimiento profesional basado en esta aplicación, desarrollan nuevo conocimiento, el cual aplican otra vez y así sucesivamente.

La experiencia del videoclub también significó el reconocimiento de la necesidad de contextualizar la enseñanza y el desarrollo de los docentes, que conducen

a la recomendación de aproximaciones del desarrollo profesional, emplear casos y, más recientemente, videocasos, como un medio para situar el desarrollo profesional de los docentes en contextos reales.

La contextualización de la enseñanza está también fundamentada a partir de esta experiencia en el propósito de realizar evaluaciones “auténticas” de la enseñanza. Así, el enfoque de la “nueva” perspectiva sobre el cambio en la docencia y del desarrollo profesional de los docentes, que tienen al aprendizaje como su esencia son visiones de “docentes como aprendices” y “escuelas como comunidades de aprendizaje”. Es impactante, más visible y rápido, cuando la escuela en su conjunto toma la idea de cambio, que cuando un profesor trata de incorporar cambios en solitario.

Los modelos de proceso del cambio de los docentes (o actualización) se resignifican mediante la idea de la actualización *in situ*, esto cobra relevancia a partir de estos estudios de las comunidades de aprendizaje.

La conformación de una comunidad de práctica e indagación en la escuela: el caso Ciudad Guzmán, Jalisco

*B. Angelita Magaña Barragán,
José Núñez B., Eduardo Ochoa B.,
Bertha Emilia Rios**

CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO

Esta comunidad de práctica se ha conformado en la comunidad de Tecalitlán, Jalisco. Tecalitlán está situado al sur del estado de Jalisco, en el municipio que lleva el mismo nombre; es una franja de terreno de 65 kilómetros de largo por 15 de ancho, aproximadamente, su extensión territorial es de 1,103 kilómetros cuadrados, su clima es templado, encontrándose a 1,140 metros sobre el nivel del mar. Limita al norte con los municipios de Tuxpan y Zapotiltic, al oriente con el municipio de Tamazula y Jilotlán de los Dolores, al sureste con el estado de Michoacán y el municipio de Pihuamo.

Esta investigación constituye la concreción de un proceso que devela la reflexión que los profesores de la escuela primaria “Niños Héroes” hacen respecto a su práctica docente, para continuar con las acciones que realizan como docentes.

* Unidad UPN 144, Cd. Guzmán, Jal.

De esta manera, se presenta la relación que puede haber entre las concepciones de los profesores acerca de su práctica docente, las actividades que realizan y la posible relación que existe con su proceso de formación.

En esta investigación participaron un grupo de profesores investigadores de la Unidad UPN 144, abocados a la investigación e intervención de la formación profesional de los docentes en servicio de educación básica, a partir de su experiencia en el análisis de la práctica pedagógica videograbada y del conocimiento de las necesidades y demandas de profesionalización de los docentes identificadas en las clases grabadas y en la autoevaluación. Para ello se desarrolló una estrategia metodológica de indagación colaborativa en las escuelas del PEC.

CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA

Antecedentes de la escuela primaria federal “Niños Héroe”

La escuela primaria federal “Niños héroes” nace de la necesidad del servicio educativo en nuestra comunidad, ya que en 1975 se funda la Escuela Secundaria Técnica (EST) No. 32, inicialmente llamada Escuela Técnica Agropecuaria (ETA), y algunos profesores que laboraban en la Escuela Primaria Francisco Javier Mina turno matutino, por su preparación, fueron contratados por algunas horas, en la recién fundada escuela de nivel secundaria que también funcionaba en el turno matutino, por lo que los grupos de primaria se cambiaron al turno vespertino, fue hasta el mes de septiembre de 1976 cuando el supervisor de la zona escolar federal autorizó la creación de la nueva institución educativa en el turno vespertino y con el nombre de “Niños Héroe”.

Organización de la escuela

La escuela ha participado desde hace cinco años en el Programa Escuelas de Calidad (PEC), es una escuela de organización completa, funciona en el turno vespertino. Una situación difícil que presenta es que a ella asisten niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) esto es, niños que tienen parálisis cerebral, debilidad visual y déficit de atención, esta situación se da porque los profesores no han reci-

bido capacitación ni apoyo por parte de las autoridades educativas, la situación la ha resuelto cada profesor por su cuenta, haciendo investigación del problema o el director de la escuela apoya a los profesores atendiendo algunos de los casos más severos. La escuela recibe alumnos que han sido expulsados de otras instituciones, porque presentan problemas de conducta, de aprendizaje o provienen de familias de escasos recursos o desintegradas. Se atiende a un total de 256 alumnos de primero a sexto grado, los alumnos que asisten a esta institución educativa, en su mayoría son de escasos recursos económicos, hijos de campesinos, obreros, ganaderos, maestros, albañiles y empleados municipales.

Las colonias y barrios que conforman la zona de influencia a esta escuela son: Barrio de San Juan, Barrio del Platanarillo, Colonias: El Porvenir, Valle de Santa María de Guadalupe, Zapata, Salvador Alcaraz, La Campana y los Olivos.

La escuela cuenta con 12 aulas, cuatro de ellas equipadas con Enciclomedia, una biblioteca, un centro de cómputo, una cafetería, dos direcciones; una para el turno matutino y otra para el vespertino, dos series de baños, una cancha de fútbol, una de voleibol y una de básquetbol. La escuela está edificada en una hectárea de terreno, el cual está circulado con barda de un metro de altura y el resto es herrería. Recientemente repararon los techos de toda la escuela y la pintaron.

CARACTERÍSTICAS DE LOS SUJETOS INVOLUCRADOS

Actualmente, la plantilla del personal de la escuela primaria Niños Héroes, está conformada por un directivo, nueve docentes, un profesor de educación física, y una auxiliar de intendencia.

Siete de los 11 docentes son ex alumnos de la Unidad 144 de la UPN en Ciudad Guzmán, Jalisco, lo que ha permitido una relación de confianza en las sesiones de trabajo. Uno de los profesores es aspirante al grado de maestro, egresado de la UPN. La edad de los profesores fluctúa entre los 30 y 50 años de edad, el profesor que menos años de servicio tiene 10 y los que más tienen, cumplen 30 años de labor docente. Tres profesores sólo cuentan con estudios de educación normal; dos egresados

de Instituto Federal de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio y una del Centro Regional de Educación Normal de Ciudad Guzmán, Jalisco.

Todo el personal que labora en la escuela es entusiasta y está preocupado por la mejora continua de su labor docente. El director se muestra siempre dispuesto para apoyar el trabajo: dirige y coordina las actividades que se desarrollan en la escuela, su participación y motivación hacia el personal fue muy importante para el desarrollo de las actividades en la conformación de la Comunidad de Práctica.

EL ROL DE LOS DOCENTES DE LA UPN COMO FACILITADORES DE LA COMUNIDAD EN LA ESCUELA

La comunidad de práctica en la Unidad 144 de la UPN, se integró con cuatro maestros: uno de tiempo completo y tres de tiempo parcial. Se invitó a los profesores de la Unidad a conformar un equipo de investigación, tres se mostraron interesados en participar, el restó argumentó tener demasiadas ocupaciones.

La primera actividad que se llevó a cabo fue el análisis de las lecturas que en el equipo nacional se propuso como soporte al proyecto de investigación. La metodología para el análisis fue: una lectura individual y en la sesión común se hacía una puesta en común de tal manera que cada integrante fue expresando su opinión sobre los contenidos. El texto analizado fue: Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad de Etienne Wenger.

Un integrante del equipo de investigadores sugirió que fuera la escuela “Niños Héroes” de Tecalitlán, Jalisco y se analizaron las posibilidades:

- El supervisor de la zona escolar es egresado de la Unidad 144 de la UPN.
- El director de la escuela es egresado de la Unidad 144 de la UPN.
- Siete de los diez docentes también son egresados de la Unidad 144 de la UPN.
- Uno de los docentes es maestro de tiempo parcial en la Unidad UPN (con licencia actualmente).

Se contactó a las autoridades de esta zona escolar en busca de su anuencia para el desarrollo de la investigación y ofrecieron apoyar el proyecto, de manera entusiasta. Pidieron que presentáramos a los profesores el proyecto.

La escuela seleccionada fue la primaria “Niños Héroe”, vespertino, perteneciente a la Zona Escolar Núm. 105, ubicada en Tecalitlán, Jalisco, inscrita en el programa de Escuelas de Calidad.

Se planteó al colectivo de profesores de la escuela el proyecto del videoclub. Se obtuvo la anuencia de los nueve profesores de grupo para ser grabados (la totalidad de docentes), decidieron participar en las sesiones de análisis aun cuando confesaron un poco de temor, pero el entusiasmo por mejorar su práctica compensa lo anterior.

En su primera fase se realizaron cinco sesiones de 90 minutos, una cada mes, en promedio; en la primera se hizo la presentación del proyecto de investigación, en dos sesiones se vieron videos de práctica pedagógica (videos del PEC) y se hizo el análisis de éstos, en las dos últimas sesiones se han abordado cuestiones teóricas sobre la práctica, a petición de los docentes.

En la reunión del 15 de febrero de 2006 se acordó reunirse cada 15 días para trabajar en comunidad de práctica, para dichas actividades se cuenta con la anuencia del supervisor y de los padres de familia. El director convocó a una reunión de padres de familia para informarles del proyecto que se llevaba a cabo, mostraron interés y manifestaron su apoyo para la realización del trabajo de investigación.

Cuando se obtuvo la autorización para realizar el trabajo de videoclub, se hizo la programación de las videograbaciones (8 de marzo), quedó de la siguiente manera:

Marzo 29, sexto grado y quinto grado.

Marzo 31, cuarto grado, grupo “A” y cuarto grado grupo “B”.

Abril 5, tercer grado.

Abril 7, segundo grado, grupo “A” y segundo grado, grupo “B”.

Abril 26, primer grado, grupo “A” y primer grado, grupo “B”.

Al llevarse a cabo las videograbaciones, la profesora de segundo grado, grupo “A”, se arrepintió y pidió no ser grabada, aun cuando en un primer momento había aprobado que lo hiciéramos. Respetamos su cambio de opinión.

Las videograbaciones se hicieron en las fechas señaladas. Teniendo el insumo indispensable (clases videograbadas) alrededor del que se desarrolla la reflexión colectiva, se esquematizaron las etapas de las clases videograbadas. Participamos en seis sesiones de videoclub, en ellas se dedicaba, en primer término, para ver el video, después el profesor o la profesora videograbada/o, tomaba la palabra para opinar sobre su práctica, analiza sus fortalezas y debilidades, después los profesores analizaban, básicamente:

- La forma en que se abordan los contenidos.
- El dominio que el profesor tiene sobre los aspectos conceptuales que aborda.
- La actitud del profesor y de los alumnos en la videograbación.
- El uso de materiales didácticos.
- Las formas de participación de los alumnos
- Las formas de evaluar los contenidos.

DESCRIPCIÓN DEL OBJETO DE INTERVENCIÓN, MÉTODO Y RESULTADOS DE EXPERIENCIA

Esta investigación constituye la concreción de un proceso que devela la reflexión que los profesores de la escuela primaria “Niños Héroe” hacen respecto a su práctica docente, para continuar con las acciones que realizan como docentes. De esta manera se presenta la relación que puede haber entre las concepciones de los profesores acerca de su práctica docente, las actividades que realiza y la posible relación que existe con su proceso de formación.

Revisión teórica

Esta investigación se realizó desde la perspectiva teórica de comunidades de práctica que forma parte de una orientación alternativa, dentro de la psicología, a las

tradiciones conductista y cognoscitiva que aún son dominantes en ciertos sectores de la educación. Esta orientación, que puede llamarse sociocultural (aunque hay otras denominaciones que se han sugerido) trata de romper con la dicotomía individuo-sociedad y de repensar los procesos de constitución de las personas como indisolublemente ligados a procesos socioculturales e históricos.

En forma sintética, una aproximación sociocultural sugiere que las personas y los ambientes socioculturales no tienen existencia independiente, que las personas no existen en abstracto sino dentro de un cierto tipo de configuración social y como un determinado tipo de personas, a partir de su incorporación en prácticas sociohistóricas, dentro de las que echan mano de los recursos culturales disponibles, usándolos en forma creativa para la solución de problemas prácticos, contribuyendo con ello a un proceso de recreación histórica de las prácticas, los recursos culturales y sus propias identidades (Wenger, 1998).

Según Lave y Wenger (1991), la perspectiva de comunidades de práctica se desarrolló a partir de la metáfora de “ser aprendiz”, es decir, de la idea de que el aprendizaje podía verse como un proceso en que un novicio era guiado por una persona más experta en la realización de una actividad sociocultural.

Wenger (1998) dice que la perspectiva de comunidades de práctica se articula en el cruce de dos ejes de debate en la teoría social. En el primero se encuentran las teorías que dan primacía a la estructura social y las que enfatizan la acción o la experiencia situada.

El aprendizaje como participación en las prácticas de una comunidad se ubica, dice Wenger, en medio de ese eje, puesto que tiene lugar a través del compromiso en la acción y la interacción, pero incrustada en la historia y la cultura.

Participar en una práctica es formar parte de ella (implicación activa) y, por lo mismo, estar vinculado con otros (membresía). La participación supone el reconocimiento mutuo de la capacidad de las personas para negociar el significado en un proceso que no conlleva necesariamente igualdad o respeto pues aun los significados de desigualdad se negocian asumiendo ese reconocimiento mutuo. La negociación puede involucrar el lenguaje, pero no se reduce a él, es un logro que involucra atención sostenida y reajuste y no sólo la idea de llegar a un acuerdo (cfr. Wenger, 1998).

Si volvemos a la idea de Wenger de que una comunidad de práctica es la configuración social en la que nuestros esfuerzos se definen como algo que vale la pena y nuestra participación se reconoce como competencia, podemos preguntar qué es lo que da dirección y sentido a tales esfuerzos y ofrece los criterios para juzgar la competencia.

La respuesta es: la práctica, la acción social e histórica que es fuente de coherencia de dicha configuración social en la medida en que las personas se comprometan en acciones cuyos significados negocian entre sí en cuanto a su empresa conjunta, su compromiso mutuo y su repertorio compartido (cfr. Wenger, 1998).

Esta caracterización resalta el carácter de logro de una comunidad de práctica (CP) y su naturaleza contingente. La CP no preexiste a sus miembros ni determina su participación; los individuos, en cuanto poseedores de identidades establecidas, tampoco preexisten a la CP ni determinan las cualidades que tomará como configuración social. Una y otros se constituirán mutuamente en el proceso en que las personas negocian el significado de su involucramiento en cierta(s) práctica(s).

Tal negociación podrá conducir, eventualmente, a la constitución de una empresa conjunta, un compromiso mutuo y un repertorio compartido, pero no lo hará necesariamente. Además, en caso de que se constituya una CP, no lo hará siguiendo por fuerza las líneas programáticas establecidas en un diseño institucional o una normatividad formalizada.

La negociación del significado se encuentra, así, en el centro del proceso. Si aceptamos las sugerencias de Wenger (1998) y de West y Olson (1999), tenemos que romper radicalmente con una noción de negociación como recurso funcional de un sujeto que actúa de manera premeditada para lograr una meta prefijada y que enuncia en forma explícita y transparente los términos de un acuerdo posible.

El “lugar” desde donde una persona negocia el significado no está preestablecido, no es fijo ni originario; se conforma a partir de fuentes heterogéneas en su historia, durante la propia negociación, con apoyo de recursos de los que se puede echar mano en la situación (algunos de los cuales son considerados como propiedad de “los otros”) y en forma simultánea y vinculada a la conformación de los “lugares” de otros participantes. En ese “lugar” se define la experiencia dinámica de

la membresía: el proceso de construcción de la identidad como manera de ser un tipo de persona en determinado contexto.

Así, las consecuencias de la negociación del significado no se circunscriben al contexto específico en el que estamos involucrados en una práctica, sino que también alcanzan nuestra membresía en otras comunidades de práctica, y el proceso de construcción de identidad implica un doble movimiento analítico: estrechar el foco de atención sobre la persona e ir más allá de una comunidad de práctica particular, hacia procesos de identificación y estructuras sociales más amplias (cfr. Dreier, 1999; Wenger, 1998).

La negociación del significado incluye, además de la participación, un conjunto de objetivaciones que permiten enfocar el proceso alrededor de ellas y ofrecen atajos para la comunicación. Wenger (1998) denomina “cosificación” al proceso de producción de dichas objetivaciones y también a sus productos (instrumentos, símbolos, términos, historias, esquemas, mapas, etcétera) y dice que es (son) un ingrediente central para toda práctica. La participación y la cosificación son partes complementarias del proceso de negociación del significado y permiten comprender su dinamismo: “Mientras que en la participación nos reconocemos mutuamente, en la cosificación nos proyectamos en el mundo y no teniendo que reconocernos en esas proyecciones, atribuimos a nuestros significados una existencia independiente”. (Wenger, 1998, p. 58)

En suma, según Lave y Wenger (1991), poner el foco analítico en la participación de las personas dentro de las prácticas de una comunidad permite:

- a. No dar por supuesta la existencia previa o independiente ni del individuo ni de la comunidad y sostener una visión relacional agente-actividad-mundo;
- b. reconocer la parcialidad de reducir el proceso de aprendizaje a una relación diádica benévola entre aprendiz y experto, y en vez de ello destacar las relaciones desiguales de poder, la hegemonía sobre los recursos para aprender, la alienación de una participación plena dentro de la comunidad y las posibilidades correlativas de identidades truncadas de experto;
- c. romper con las suposiciones tanto del papel determinante de la enseñanza como de la existencia de una meta compartida entre los diversos actores del proceso, al dar prioridad al acceso a las oportunidades de involucrarse activamente en

- la práctica (o a su restricción o manipulación) como la condición básica del aprendizaje, y
- d. vincular los procesos de construcción de identidades de los individuos con la de continuidad y desplazamiento de las propias comunidades.

Con todo, es importante resaltar que, como decíamos antes, “comunidad de práctica” es un concepto de nivel intermedio y no pretende dar cuenta de procesos de producción y reproducción social de gran escala.

Resumiendo, se sugiere que un uso más productivo de la perspectiva de comunidades de práctica requiere de una estrategia en que se balanceen y remitan mutuamente entre sí la visión global de una comunidad de práctica, que permite delinear una trama posible, y el análisis detallado de ciertos episodios de interacción, que obligue a no dar por supuestos los procesos de constitución de las prácticas, las identidades y la propia CP.

EL VIDEOCLUB, COMO ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Las teorías pedagógicas imperantes han venido desarrollándose mediante el paradigma del modelo de enseñanza basado en las instituciones educativas como contexto único para la transmisión unidireccional del conocimiento. Estas teorías tradicionales sobre el aprendizaje no han considerado la importancia de las interacciones sociales entre las personas actuando en un mundo social. Desde la perspectiva teórica del aprendizaje social, se considera el aprendizaje como “una construcción de versiones de experiencias pasadas por parte de personas diversas actuando conjuntamente en la práctica diaria”, una actividad en un contexto que la dota de inteligibilidad, según la cual la descontextualización del aprendizaje es imposible, puesto que toda adquisición de conocimiento está contextualizada en algún tipo de actividad social.

El aprendizaje implica participación en una comunidad, dejando de ser considerado como la adquisición de conocimiento por individuos para ser reconocido como un proceso de participación social en el que la naturaleza de la situación impacta

significativamente. A estas ideas se les llama “proceso de participación periférica legítima”, esto porque el nuevo participante, que se mueve de la periferia de la comunidad hacia el centro, llegará a ser más activo y a estar más comprometido con la cultura y, por ello, asumirá una nueva identidad. Desde esta perspectiva teórica el aprendizaje es el resultado de formar parte de comunidades. Wenger desarrolla el concepto de comunidad de práctica (también traducido como comunidad de conocimiento) para manifestar la importancia de la actividad como nexo entre el individuo y la comunidad, así como de las comunidades para legitimar las prácticas individuales.

Desde la perspectiva de esta teoría del aprendizaje social, el significado y las identidades son construidos en las interacciones, mientras que la construcción de estos significados e identidades es influenciada por el contexto en el que se inscriben. En las comunidades de práctica no hay separación entre el desarrollo de la identidad y el desarrollo de conocimiento, ambos interactúan recíprocamente mediante el proceso de participación periférica legítima en el contexto de una comunidad de práctica.

Una comunidad de práctica se define a sí misma a lo largo de tres dimensiones: su empresa conjunta es comprendida y continuamente renegociada por sus miembros, el compromiso mutuo que une a los miembros juntos en una entidad social y el repertorio compartido de recursos comunes (rutinas, sensibilidad, artefactos, vocabulario, estilos...) que los miembros han desarrollado a lo largo del tiempo. (Wenger, 1998)

La teoría del aprendizaje social considera a las comunidades sociales como lugares privilegiados para la adquisición y creación de conocimiento. Tales comunidades constituyen el contexto para desarrollar una práctica como un proceso activo, dinámico e histórico de participación en la negociación de significado en el que paralelamente se construyen las identidades de los participantes y su aprendizaje.

Es por ello que la diversidad de experiencias y pericia tanto de docentes-investigadores como de los docentes provee los suficientes motivos para interactuar y trabajar conjuntamente en las escuelas. Tanto docentes como investigadores necesitaron compartir sus diferentes puntos de vista. Al escuchar estos puntos de vista diversos prácticos o teóricos, les permitió enriquecer tanto su perspectiva individual

como la de la comunidad educativa a la que pertenecen. Unos como profesionales con amplia experiencia práctica en las aulas y los otros como profesionales con experiencia en el trabajo académico teórico e investigativo relativo a los procesos educativos y de enseñanza escolar. Ambos pueden contribuir así a orientar mejor el progreso de sus metas como comunidad de práctica pedagógica.

El estudio se llevó a cabo en reuniones de los docentes de la escuela “Niños Héroes” y cuatro docentes investigadores de la Unidad 144 de la UPN, la estrategia utilizada fue el análisis de la práctica docente en video, la comunidad de práctica la conformaron 10 profesores que laboran en esta escuela. Los datos fueron recogidos en las 18 sesiones de discusión que se llevaron a cabo durante la investigación.

El procedimiento para las sesiones de discusión se llevó a cabo por acuerdo de la Comunidad de práctica y fue el siguiente:

En una sesión se ponía un video de clase completa, que tuvieron una duración de entre 30 minutos y una hora con 10 minutos, por acuerdo de los profesores no se editaron los videos, el argumento fue que querían ver la clase tal como se expuso, porque editado se podían perder elementos importantes para el análisis. Los videos analizados fueron de los profesores integrantes de la comunidad. Un integrante del equipo de investigadores coordinó la discusión utilizando preguntas generadoras sobre la base de las respuestas de los profesores, se tuvo mucho cuidado para no influir en las respuestas de los participantes. En la segunda sesión se llevaba a cabo la discusión sobre el video, a cada profesor se le proporcionó un DVD con su clase video grabada y acordaron hacer copias para compartirles a sus compañeros su clase.

Después de que se proyectó el primer video de clase a la comunidad, la profesora que había sido videograbada intervino para pedir que se le permitiera hacer una reflexión sobre su actuación, la profesora manifestó lo siguiente:

Reconoció que en principio se sintió intimidada por la cámara, y sintió temor de no poder desarrollar su clase con naturalidad, pero

esto sólo me sucedió unos cinco minutos porque después se me olvidó la cámara y me metí en mi trabajo, quizá ello se debió a que conozco a la Maestra Angelita que era quien me estaba grabando y le tengo confianza, creo que esto fue muy importante para mi desempeño.

La profesora trata de justificar su actuación y menciona que le hubiera gustado que su clase fuera más activa y que debido hablar menos para permitir la participación de los alumnos. También señaló que “no me ajustó el tiempo para la evaluación, creo que programé muchas actividades y al final la evaluación me resultó muy apresurada”. Los demás profesores intervienen de manera muy mesurada, como temiendo ofender a su compañera, un profesor opinó: “creo que debiste programar mejor tu tiempo, porque la evaluación no te permitió evidenciar si el conocimiento se logró, pero en general estuviste bien, además te felicito, porque fuiste la primera en dejar que la grabaran y la primera en analizar tu trabajo”.

El director intervino como parte de la comunidad, para decir que

mi participación en esta comunidad es como uno más de ustedes y así quiero que me vean, no quiero que piensen que estoy en calidad de juez y quiero participar también como ustedes, porque esta actividad resulta enriquecedora para todos. Y si me permiten, yo quiero opinar sobre la clase de la profesora, observo que el material que utilizó para encontrar el área de los rombos, fue adecuado porque los alumnos trajeron sus cajas de medicina, cereal, jabón, etcétera. Y fueron midiendo los lados con ayuda de una regla, esta actividad les pareció divertida porque se observan interesados en la clase.

En esta primera sesión, los profesores se observaban nerviosos, volteaban a la cámara y preguntaban si se estaba grabando la sesión.

Una profesora opinó que le pareció interesante el hecho de que la profesora videograbada, prestara atención a un niño que evidentemente no entendía el procedimiento “en cuanto la maestra se retiraba el niño se veía inseguro y demandaba la presencia de la maestra y ésta, con mucha paciencia lo atendía, eso me gustó”.

Al final de la sesión los y las profesoras manifestaron que les parecía un ejercicio interesante y preguntaban por la fecha de la siguiente sesión.

Se indicó que en 15 días nos volveríamos a reunir, la sesión terminó con un convivio que organizó el director, nos invitó un rico pozole y refrescos.

Ya en la segunda sesión de videoclub los profesores se observaban relajados y haciendo bromas, en la segunda sesión de análisis le tocó a un profesor que voluntariamente se ofreció a ser el segundo en que se analizará su trabajo docente.

Este profesor, de manera bastante relajada, empieza a hacer un análisis de su actuar,

creo que la forma en que abordé los contenidos no fue la más adecuada, me parece que fui un poco tedioso, debí de haber implementado actividades que le resultaran más interesantes a mis alumnos, además, debo reconocer que me quise lucir usando el programa de enciclopedia, pero creo que todavía me falta dominio de éste, total así vamos aprendiendo.

A partir de esta sesión de análisis los profesores manifestaron seguridad y confianza, un factor importante en esto es la buena relación que impera entre el personal que labora en esta institución. Cabe destacar que la intendente pidió participar en las sesiones, su argumento fue que “a lo mejor aprendo algo para contribuir en el buen funcionamiento de la escuela, porque yo les he escuchado que en esta escuela todos somos importantes”. Los profesores vieron con beneplácito que ella quisiera participar y a partir de esta sesión estuvo presente escuchando con atención las discusiones.

Los profesores participaron para sugerir al compañero que había sido videograbado, cómo podía mejorar su práctica, qué elementos, a su juicio, le habían hecho falta a su clase. Uno de ellos le dijo “te olvidaste de la evaluación, creo que aunque no parecías nervioso, sí lo estabas, porque tal parece que ya querías terminar la clase, a como diera lugar”.

El profesor les da la razón a sus compañeros y destaca la importancia del trabajo en la comunidad, “esto nos permite analizar lo que hacemos y cómo lo estamos haciendo, por el hecho de hacerlo a diario, no nos detenemos a reflexionar sobre nuestra labor docente, gracias compañeros”.

Cabe destacar que cada una de las sesiones que llevamos a cabo terminaba con una convivencia que organizaban entre todo el personal con ayuda de la intendente, quien entusiastamente preparaba los antojitos que degustábamos y esto estrechaba aún más los lazos de amistad entre todos los integrantes de la comunidad.

El entusiasmo que el director le imprimía a la organización de las sesiones fue definitivo, ya que lo contagiaba a sus compañeros y todos llegaban a las sesiones muy contentos en ningún momento manifestaron molestia ni aburrimiento, por

el contrario, todavía nos preguntan, cuándo continuamos trabajando, y les hemos prometido regresar a trabajar con ellos.

Cabe destacar que se logró que los profesores manifestaran sus expectativas sobre los beneficios de analizar su práctica docente a través del videoclub, porque esto permitió que sus compañeros los observaran y les hicieran observaciones y recomendaciones, lo que les permite mejorar su práctica. Es necesario mencionar que los profesores vídeograbados reconocieron que en un principio se sintieron intimidados por la cámara de video, porque era una experiencia nueva para ellos, pero reconocen que ya en el momento de la vídeograbación no les resultó difícil adaptarse a esa experiencia. Reconocen que esta experiencia les ha permitido, replantear sus estrategias de trabajo y buscar aquellas que les permitan obtener mejores resultados en el aprendizaje de sus alumnos. El hecho de que la escuela se haya conformado en una comunidad de práctica, ha permitido que los profesores aprendan unos de otros, resignificando su práctica docente a favor de la comunidad escolar.

El liderazgo del director resultó definitivo, éste lo ejerce en forma activa y ha resultado esencial para que su escuela sea innovadora y de éxito, porque, además, involucra cada vez más a sus profesores, dándoles mayor participación en la toma de decisiones.

RESULTADOS

Los aspectos que se discutieron en las sesiones de videoclub fueron seis, los profesores los consideraron como los más importantes en su desempeño docente:

- La forma en que se abordan los contenidos.
- El dominio que el profesor tiene sobre los aspectos conceptuales que aborda.
- Actitud del profesor y de los alumnos en la vídeograbación.
- Uso de materiales didácticos.
- Las formas de participación de los alumnos
- Formas de evaluar los contenidos.

La forma en que se abordaron los contenidos. Este tema se discutió ampliamente y en repetidas ocasiones, resultando una preocupación constante de los profesores de la comunidad y este aspecto tiene que ver con las formas y las estrategias que utilizan los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Les preocupa la forma en que planean su clase, las actividades que eligen como estrategia de enseñanza, el dominio que tienen de los contenidos, los materiales didácticos.

El dominio que el profesor tiene sobre los aspectos conceptuales que aborda. Los profesores reconocen que tienen deficiencias en el abordaje y lo atribuyen a deficiencias en la formación de los docentes, a la falta de actualización y al poco interés por parte de ellos para preparar sus clases, dan por asentado que todo lo saben y reconocen que es un error de los docentes, lo anterior quedó evidenciado en una sesión de videoclub, donde un profesor se equivocó al abordar los contenidos de aprendizaje, lo que les resultó altamente preocupante, impartió una clase sobre las palabras agudas, graves y esdrújulas, se equivocó constantemente, aunque al final de la clase rectificó, pero lejos de lograr un aprendizaje, sólo creó confusión entre los alumnos.

Un profesor plantea que “cuando no tengan el dominio de un tema o se sientan inseguros, acudan al apoyo de un compañero para clarificar sus dudas antes de dar la clase”. Los profesores coinciden en que deben iniciar la clase partiendo de los conocimientos previos de los alumnos, ya que los consideran una herramienta valiosa. Una profesora lo expresa así “es necesario desarrollar la creatividad del alumno a través de actividades lúdicas. Para llevar al alumno al aprendizaje”, otro opina que “debemos llevar al alumno al aprendizaje por descubrimiento, por medio de la investigación”.

Actitud del profesor y de los alumnos en la video grabación. En este rubro consideraron que al principio se sintieron nerviosos, pero que al final se olvidaron de la cámara y desarrollaron su clase con normalidad y que los alumnos se inquietaron al principio, pero después ya no les causó curiosidad y se comportaron con naturalidad. Una profesora opinó,

la simple idea de ser grabada me atemorizaba, pero después de haber vivido la experiencia, la volvería a repetir, porque de esta forma, pienso que hemos crecido como docentes y como personas,

siento que ahora les tengo más confianza, porque hemos compartido algo muy íntimo, nuestra práctica docente.

Uso de materiales didácticos. Consideran, como todos los materiales elaborados por ellos, que les sirve para enseñar un contenido. Al respecto un profesor opina

me preocupa que hemos caído en la monotonía por flojera o por falta de tiempo, no es disculpa pero todos los que laboramos en esta escuela tenemos doble plaza, no elaboramos el material didáctico acorde con el contenido que vamos a impartir, nos hemos olvidado de la importancia que éste tiene en el aprendizaje de nuestros alumnos.

Otro hace una invitación “debemos ser creativos, ya que el material didáctico es pieza fundamental en nuestra labor diaria”. Todos coinciden en la importancia de utilizar material adecuado y novedoso que despierte el interés de los alumnos.

Las formas de participación de los alumnos. Se refiere a la forma en que participen los alumnos y se involucran en el desarrollo de las actividades de aprendizaje durante el desarrollo de la clase, y señalan que ésta tiene que ver con la forma en que planean su clase y la importancia que tiene en que las actividades a desarrollar partan del interés de los niños, cuando logran esto los alumnos participan entusiasta y activamente, al respecto una profesora opina

cuando logramos despertar el interés de los niños no cuesta trabajo que participen, se pelean por participar porque están haciendo algo que les gusta, aquí es importante señalar que debemos tener cuidado y ser equitativos al dar la participación a los alumnos, para permitir que todos participen y se sientan a gusto, de lo contrario creamos resentimientos del por qué siempre se les deja participar a los mismos.

Destacan la importancia de dar la participación a todos y no sólo a los niños y a las niñas no, un profesor “pienso que todos tenemos algo de sexistas, porque he observado que, en mi caso, propicio la participación de los niños y a las niñas muchas veces las ignoro, lo que considero un tremendo error, el observarme en el video me ha permitido llegar a esta conclusión”.

Formas de evaluar los contenidos. Aquí se discutió sobre las formas que utilizan para evaluar los aprendizajes y la pertinencia de éstas, así como la utilización de instrumentos acorde con los contenidos abordados en la clase, también se discutió el momento en que debe ser utilizada la evaluación, a esto un profesor opina “algunos de nosotros recurrimos a formas arcaicas de evaluar, yo he utilizado los exámenes orales para evaluar a mis alumnos, pero lo importante es que ya me di cuenta que mis formas de evaluar no son las adecuadas y que debo documentarme al respecto”. Un elemento importante de destacar es que los profesores acordaron utilizar la autoevaluación y la coevaluación como formas de evaluar a sus alumnos.

APORTES DE LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA

Resulta necesario destacar que la participación de los profesores en la comunidad de práctica les pareció importante e interesante y destacan la importancia que tiene para su desempeño docente. Esta comunidad les ha permitido saber que no están solos, que sus compañeros comparten con ellos aciertos y errores, a la vez que les han permitido aprender por medio de compartir con ellos su quehacer diario. Califican su participación en esta investigación como exitosa, puesto que les ha permitido mejorar su práctica docente, apoyarse, autoevaluarse, coevaluarse, reconociendo la importancia del trabajo colaborativo y la oportunidad que se les brindó para aprender, a través del desempeño docente propio y el de sus compañeros, este trabajo

nos abre nuevos horizontes, nos ha permitido reconocer que no lo sabemos todo y que por muchos años de experiencia docente que tengamos, siempre hay algo que aprender y si este aprendizaje es construido en una comunidad de práctica, resulta más interesante

Se destacó la importancia de que los profesores manejen las nuevas tecnologías, porque de nada sirve que proporcionen equipos de cómputo a las escuelas y cañones si los profesores no los saben utilizar

CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio destacan que desde la perspectiva sociocultural del aprendizaje, la interacción social y la discusión son elementos básicos para el desarrollo de los procesos cognitivos. Las interacciones entre los profesores de la comunidad pasan a ser elementos esenciales para la construcción social del conocimiento. En este caso, el aprendizaje no es el resultado de un trabajo individual, sino de un trabajo colaborativo.

La sociedad y, por consecuencia, la educación, están sufriendo cambios profundos, cambios dados fundamentalmente por la posibilidad de establecer una comunicación sincrónica entre los participantes de la experiencia formativa. Estas posibilidades comunicativas permiten introducir nuevas formas de trabajo donde la interacción con los iguales, la reflexión y la construcción de conocimiento en forma colaborativa son aspectos centrales.

De esta manera, los aprendizajes de los profesores son el resultado de la mezcla de experiencias y conocimientos personales compartidos en la comunidad de aprendizaje, esto les permitirá desarrollar su labor docente en forma consistente. Ya no elaboran reflexiones sólo empíricas, ahora se preocupan porque sus explicaciones tengan un sustento teórico.

BIBLIOGRAFÍA

- Achinstein, B., *Conflict amid community: the micro politics of teacher collaboration*. *Teachers College Record*, 104 (3), 421-455, 2002.
- Álvarez, M., *El liderazgo de la calidad total*, Madrid, España, Escuela Española, 1998.
- Álvarez, P., Campa, A., Castillo, A. y Herrera, G. *Las actitudes de los docentes referidas a los cambios introducidos en la currícula*, Tesis de Licenciatura en Psicología Educativa, Universidad Pedagógica Nacional, 1995.
- Arcilla, F., *Comunidades de práctica: una alternativa de aprendizaje en y para las organizaciones*, en <http://www.gestiondesconocimiento.com>, 2007.
- Bass, B., *Bass and Stogdill Handbook of Leadership. Theory, Research and Managerial Applications*. New York, Free Press, 1990.
- Bernal, J. L., *Liderar el cambio: el liderazgo transformacional*, Recuperado el 9 de mayo de 2007 de <http://didac.unizar.es/jlbernal/Lid.trnasf.html>, 2001.
- Brew, A. "Teaching and research: new relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education," en: *Higher education research & development*, vol. 22, núm. 1, pp. 3-18, 2003.
- Bulter, D. L., Novak, H., Jarvis-Selinger, S. y Beckinham, B. "Collaboration and self-regulation in teachers' professional development," en: *Teaching and Teacher Education*. 20, 435-455, 2004.

- Castelán, A. “El reto de la formación continua”, en: *Revista Educación 2001*. Núm. 96 (15-19), México, Perspectiva Digital, 2003.
- Clarke, D. y Hollingsworth, H. “Elaborating a model of the teacher professional growth”, en: *Teaching and Teacher Education*. 18, (947-967), 2002.
- Cordero, G. “Formación docente”, en: *Revista Educación 2001*. Núm. 96, (20-25). México, Perspectiva Digital, 2003.
- Drake, T. y Roe, W. “The Principal ship”, en: Fetterman, D., *Ethnography, step by step*. London, Sage Publications, 1999.
- Ezpeleta, J. y Weiss, E., “Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas persistentes y políticas innovadoras”, en: *Revista mexicana de investigación educativa*, 1 (1), recuperado el 3 de octubre de 2006 de <http://redalyc.uamex.mx>, 1996.
- Ezpeleta, J., “Algunos desafíos para las escuelas multigrado”, en: *Revista iberoamericana de educación S/V* (15), recuperado el 16 de diciembre de 2006, 1997.
- Ferrés, J., *Vídeo y educación*, Barcelona, Paidós, 1994.
- Flores K., Eduardo, *Las escuelas públicas como comunidades de aprendizaje*. SEP-SEBYN-Conacyt, 2004. Proyectos de investigación básica.
- Fullan M. y Hargreaves A., *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*, Sevilla, España, Publicaciones MCEP.
- Gable, R., Mostert, M. y Tonelson S. “Assessing professional collaboration in schools: knowing what works”, en: *Preventing School Failure*, 48 (3), 4-9, 2004.
- Gallen Erickson, Gabriella, M. Brandes, Ian Mitchell, y Judie Mitchell. “Collaborative teacher learning: Findings from two professional development projects”, en: *Teacher and teaching education*, 21(787-798), 2005.
- Geertz, C., *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 1992.
- Gil, D., Furió, C. y Gaviria, V. “El profesorado y la reforma educativa en España”, en: *Investigación en la escuela*. Núm. 36 (49-64), 1998.
- Gongla, P. y Rizzuto, C. R., “Evolving communities of practice: IBM Global Services Experience”, en: *IBM Systems Journal*. 4, 842-862, 2001.
- Graham, B. “Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers”, en: *Teaching and Teacher Education*. 22 (8), 1118-1129, 2006.

- Jackson, P. W. *La vida en las aulas*. Madrid, España, Morata, 1992.
- Lave, J. y Wenger, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- Lieberman, A. y Linn Millar. *La indagación como base de la formación del profesorado*. Barcelona, Octaedro (publicada en inglés 2001), 2003.
- Linnell, C. "Focus on communication and collaboration: suggestions for implementing change in the 21st century", en: *The Journal of Technology Studies*. 17-25, 2001.
- Loera, A., *La práctica pedagógica videograbada*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2006.
- Loera, Armando *et al.*, *La práctica pedagógica en las escuelas primarias generales del programa escuelas de calidad: informe sobre videograbaciones de la línea de base*, México, SEP-Heurística educativa, 524 pp., febrero 2005.
- Louis, K. y Marks, H. "Teachers professional community in restructuring schools", en: *American Educational Research Journal*. 33, (4), 757-789, 1996.
- Lynch, P. *et al.*, *Liderazgo, inversión y toma de decisiones en educación, Clima organizacional*. Concepción, Chile, Ediciones Facultad de Educación, Universidad de Concepción, 1999.
- Mc Kernan J., *Investigación-acción y currículum*, Madrid, España, Morata, 1999.
- Manouchehri, A. "Professional discourse and teacher change", en: *Action in Teacher Education* 1. 89-115, 2001.
- _____. "Developing teaching knowledge through peer discourse", en: *Teaching and Teacher Education*. 6 (18), 715-737, 2002.
- Marx, R., Blumenfeld, P. y Krajcik, J., "New technologies for teacher professional development", en: *Teacher and teaching education*, 14 (1), 33-52, 1998.
- Muijs, D. y Harris, A. "Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK", en: *Teaching and Teacher Education*. 8 (22), 961-972, 2006.
- Murillo, P., "Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación disponible" en: <http://ww.mec.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/fichas/pmurillo/pmurillo1.pdf>, 2000.

- Orland-Barak, L. "Convergent, divergent and parallel dialogues: knowledge construction in professional conversations", en: *Teacher and teaching: theory and practice*, 12 (1) 13-31, 2006.
- Palincsar, A. S., Magnusson, S. J., Marano, N, Ford, D. y Brown, N. "Designing a community of practice: Principles and Practices of the GLsML Community", en: *Teaching and Teacher Education*. 1, (14), 5-20, 1998.
- Palincsar, A. S., Shirley J. Magnusson, Nancy Marano, Daniel Ford, y Nancy Brown. "Designing a community of practice: Principles and Practices of the GLsML Community", en: *Teaching and Teacher Education*. Vol. 14, núm. 1, pp. 5-20, 1998.
- Perrusquia, M. E. *Propuesta actual de español en educación primaria: aplicación y opinión de los profesores en primero y segundo grado*, Tesis de Licenciatura en Psicología Educativa, Universidad Pedagógica Nacional, 1996.
- Reynolds, D. y Teddlie, C. "The processes of school effectiveness", en: C. Teddlie y D. Reynolds (eds.) *The international handbook of school effectiveness research*, London, Falmer Press, 2000.
- Rivera Ferreiro, L., *Estrategias y herramientas para la sistematización, seguimiento y evaluación de programas y proyectos educativos*, documento preparado para la Especialidad en Gestión y Asesoría para la Formación Continua, México, UPN, 2006.
- Robbins, S. P., *Comportamiento organizacional, teoría y práctica*, 7ed., México: Prentice-Hall Hispanoamérica, 1996.
- Rodríguez M., *Asesoramiento en Educación*, Granada, Aljibe, 1996.
- Rojas-Drummond, S. "Creando comunidades de aprendizaje en Escuelas Primarias en México", en: *Educación, Revista de Educación*, abril-junio, s/p, 1999.
- Rojas, S. *Comunidades de aprendizaje en la escuela primaria pública*, Mimeo, 1999.
- Sánchez H. S, y Ortega S. Ma. "Dimensiones del cambio educativo y la formación de docentes", en: *Revista Voces de la Educación*. Núm. 4, Jalapa, Veracruz, 2001.
- Sherin, M. G., "New perspectives on the role of video in teacher education", en: *Advances in Research on Teaching*. vol. 10, 1-27, 2003.

- Sherin, M. G. y Han, S. Y. "Teacher learning in the context of a videoclub", en: *Teaching and Teacher Education*. 20 (2), 163-183, 2004.
- Sutherland, L., Scanlon, L., y Sperring, A. "New directions in preparing professionals: examining issues in engaging students in communities of practice through a school university partnership", en: *Teaching and Teacher Education*. 21, 79-92, 2005.
- Taylor, S. y R. Bodgan., *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós, 1984.
- Thomas G., Wineburg, S., Grossman, P., Myhre, O. y Woolworth, S. "In the company of colleges: an interim reports on the development of a community of teacher learners", en: *Teaching and teacher education*, 14 (1), pp. 21-32, 1998.
- Wallace J. y Louden W. *Dilemmas of Science Education: Perspectives on Problems of Practice*. New York, Routledge Falmer, 2002.
- Wells, Gordon. *El papel de la actividad en el desarrollo y la educación. Infancia y aprendizaje*. 27 (2), 165-187, 2004.
- Wells, G., *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Wells, G. y Claxton, G. (eds). *Learning for Life in the 21st Century*, Oxford. UK, Blackwell Publisher Ltd., 2002.
- Wenger, Etienne, *Comunidades de práctica. Cognición y desarrollo humano*, México, Paidós, 1992.
- Wenger, E. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, Paidós 2001.
- Wenger, E., McDermott, R. y Zinder, R. M. *Cultivating Communities of Practice*. Boston, Mass. Harvard Business School Press, 2002.
- Wenger, E. y Zinder, R. M. "Communities of Practice: The Organizational Frontier", en: *Harvard Business Review*. Enero-febrero, 139-145, 2000.
- Wenger, Etienne et al. *Cultivación de comunidades de la práctica: una guía al conocimiento de manejo*, Prensa de la Escuela de Negocio de Harvard, Harvard, 2002.
- Wenger, Etienne y Guillermo Snyder, *Comunidades de práctica: la frontera de la organización*, Revista de la Escuela de Negocio de Harvard, enero-febrero, 2000.

Esta primera edición de *Maestros y formación en comunidades de práctica*,
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 de 2008, en los talleres de XXX
El tiraje fué de 1000 ejemplares