



El uso del video como instrumento para el seguimiento del desarrollo de las competencias docentes de profesores de educación primaria durante la formación inicial

Resumen

La formación inicial docente hoy día tiene ante sí grandes retos. Un entorno cambiante, conocimiento que se transforma y genera continuamente y la aparición de herramientas que hacen la comunicación más rápida y permiten guardar información en formatos distintos. El uso del video es una estrategia que aunque no es nueva, de la mano con la enseñanza reflexiva y el análisis de la práctica docente puede apoyar el desarrollo de competencias de los futuros profesores en educación primaria. Siguiendo una metodología cualitativa, esta investigación tiene el objetivo de plantear una manera de utilizar el video para generar reflexión sobre la práctica y cambios significativos en las conducta de los participantes, 28 docentes en formación de una escuela normal del norte de México. Se concluye que, con el proceso de observación y registro de las reflexiones que generan cada paso, los estudiantes normalistas detectan sus fortalezas y áreas de oportunidad y emprenden las acciones necesarias para continuar la adquisición de conocimientos, el desarrollo de sus habilidades en un marco de valores y actitudes, siendo esto lo que los capacita para prepararse efectivamente para cumplir con la labor docente.

Introducción

Hay muchas razones para perfeccionar la formación inicial de docentes. El éxito de los futuros profesores y la calidad con la que se realiza el trabajo en las instituciones formadoras de docentes cada día es la clave de un verdadero cambio educativo, que vaya más allá de los cambios de planes y programas de estudio, y que



logre una transformación real del trabajo en las aulas, en las que niños y adultos aprendan juntos para construir una mejor sociedad.

Entender el desarrollo de las competencias docentes es una tarea compleja. En la formación de los profesores influyen diferentes elementos. Fierro, Fortoul y Rosas (2008) mencionan que para entender el trabajo de un profesor es necesario considerar seis dimensiones: personal, valoral, didáctica, institucional, interpersonal y social. Estas dimensiones se ponen en juego en la relación pedagógica, que es ese momento en el que el docente trabaja, interactúa y aprende con sus alumnos.

En México, la formación inicial docente se realiza en las escuelas normales. El plan de estudios 2012 para la formación de licenciados en educación primaria busca el desarrollo de los docentes capaces de afrontar los retos del siglo XXI: uso de tecnologías de información y comunicación, desarrollo de competencias para la vida, un contexto social cambiante (y muchas veces adverso) y saber trabajar con un conjunto de conocimientos que se transforman y acrecentan continuamente.

El Plan de estudios 2012 para la Formación de Maestros de Educación Primaria tiene tres premisas principales: se centra en el aprendizaje del estudiante, posee flexibilidad administrativa y curricular y busca el desarrollo de competencias en cinco áreas principales: (1) preparación para la enseñanza y el aprendizaje, (2) psicopedagogía, (3) tecnologías para la comunicación e información e inglés, (4) arte, cultura y salud, en forma de materias optativas y (5) práctica profesional.

En lo que se refiere al enfoque centrado competencias, los cursos que se proponen para cada una de las áreas, se organizan en trayectos formativos que buscan desarrollar seis competencias genéricas: (1) Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones, (2) Aprende de manera permanente, (3) Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de



impacto social, (4) Actúa con sentido ético, (5) Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos y (6) Emplea las tecnologías de información y comunicación.

Las competencias profesionales son propias de la labor docente, e incluyen: (1) Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de educación básica, (2) Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en los alumnos, (3) Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar, (4) Usa las tecnologías de información y comunicación como herramienta de enseñanza y aprendizaje, (5) Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa, (6) Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación, (7) Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional, (8) Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y por la propia investigación y (9) Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, DGESEPE, 2012b).

Para entender la manera en la que los profesores en formación van aprendiendo y desarrollando su propia identidad como docentes, es necesario adoptar metodologías prácticas que se centren en explicar las causas y la influencia de tres aspectos: el profesor, la escuela y la actividad de aprendizaje (Pedder, 2011).



Muchas veces los profesores en formación experimentan dificultades a la hora de relacionar las teorías que analizan durante sus estudios y lo que realmente pasa en su práctica docente. Los jóvenes expresan que lo que les enseñan sus mentores es en realidad diferente a lo que viven en el día a día. El acercamiento a la práctica en condiciones reales de trabajo de los estudiantes se da en diferentes momentos en su carrera en los espacios programados para ello en los cursos del trayecto formativo de Práctica profesional (Tabla 1).

Se entiende a la práctica profesional como el conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar su realidad. En tanto actividad y acción de los profesionales de la educación, la práctica se concreta en contextos específicos, los cuales, brindan la posibilidad de lograr nuevos aprendizajes, de ahí que se reconozca el sentido formativo que tiene en el proceso de formación inicial de los futuros docentes (DGESPE, 2012a). Desde esta perspectiva, el enfoque del plan de estudios reconoce que la práctica permite establecer una relación de ida y vuelta entre la teoría y la realidad, que se asocia más a las experiencias adquiridas en la escuela, en el caso de los docentes (Van der Berg, Rous y Beijard, 2014).

A partir del trabajo en el tercer semestre, el acompañamiento de los profesores de la escuela normal a los estudiantes es metodológico, teórico y didáctico, por lo que el trabajo del formado deberá centrarse en apoyar al estudiante, diseñando estrategias e instrumentos diferenciados que permitan recuperar evidencias de su propia práctica; debido a que uno de los aspectos fundamentales durante estos semestres es propiciar un acercamiento que contribuya a mejorar la docencia, además de la observación y la entrevista se agregan otro tipo de técnicas e instrumentos, como el diario, el portafolio de evidencias y la videograbación, entre otras (DGESPE, 2012a).

Tabla 1
Práctica en condiciones reales de trabajo durante la formación inicial docente

Semestre	Curso	Estancia en la	Propósito
-----------------	--------------	-----------------------	------------------



escuela primaria			
1º	Observación y análisis de la práctica educativa	---	---
2º	Observación y análisis de la práctica escolar	10 días	Observación
3º	Iniciación al trabajo docente	11 días	Observación y Ayudantía
4º	Estrategias de trabajo docente	20 días	Aplicación de los enfoques de enseñanza de las asignaturas
5º	Trabajo docente e innovación	20 días	Aplicación de propuestas de innovación
6º	Proyectos de intervención socioeducativa	20 días	Desarrollo de propuestas de intervención socioeducativa
7º	Prácticas profesionales	40 días	
8º	Prácticas profesionales	80 días	

De este modo el trabajo del formador contribuirá a que el estudiante recupere sus experiencias y construya diferentes estrategias que permitan mejorar su docencia de manera permanente. Otra de las tareas del formador será la de enseñar a reflexionar, a analizar la propia docencia, lo que implica desarrollar en el estudiante normalista metahabilidades en las que la reflexión en la acción y la argumentación teórica se constituyen en acciones claves para la transformación de la docencia.

Con esto en consideración, se establece como pregunta general de investigación: ¿Cómo el uso del video apoya el seguimiento al desarrollo de las competencias docentes durante la formación inicial de manera que se propicie la reflexión sobre la práctica? De manera específica, el estudio busca identificar (1) ¿Cuáles son las competencias docentes que se desarrollan durante el tercer y cuarto semestre de la licenciatura en educación primaria? y (2) ¿Cuáles son las reflexiones que los estudiantes realizan sobre su práctica docente después de observar videos de su desempeño frente a grupo en las jornadas de práctica profesional durante el tercer y cuarto semestre de la licenciatura en educación primaria?



El objetivo general del estudio es diseñar una estrategia para utilizar el video como herramienta para el seguimiento del desarrollo de las competencias docentes y la reflexión sobre la práctica durante la formación inicial de licenciados en educación primaria, y de manera específica:

1. Identificar, a partir de la observación de videograbaciones, las competencias docentes que desarrollan los estudiantes normalistas en las prácticas profesionales durante el tercer y cuarto semestre de la licenciatura en educación primaria.
2. Identificar las fortalezas y áreas de oportunidad que los estudiantes identifican después de observar un video de su desempeño y realizar la reflexión sobre la práctica y si ésta tiene impacto sobre su desarrollo como profesionales de la educación

El video como instrumento para el aprendizaje de los profesores

Van der Berg, Rous y Beijard (2014) mencionan que cambiar la conducta de los profesores significativamente es muy difícil. Son muchas las condiciones que se deben tomar en cuenta, y los programas que se utilicen deben considerar las ideas y prácticas de los profesores. Los autores afirman que el desarrollo profesional puede lograrse si se consideran ciertas condiciones relacionadas con el enfoque, la dirección, naturaleza y forma de la retroalimentación. Una de las principales conclusiones de este estudio tiene que ver con el aprendizaje basado en el video. Van der Berg, Rous y Neijarr (2014) enfatizan que la revisión de literatura realizada apunta hacia la poca efectividad de los programas de desarrollo profesional docente, que a diferencia de su propuesta, no consideran el uso del video. En la propuesta de desarrollo profesional puesta en práctica durante su estudio el video fue una parte muy importante, ya que a través de él se registraron tanto el trabajo de los profesores como las sesiones de retroalimentación realizadas. Estas videograbaciones fueron compartidas entre los



participantes, aún y cuando éstos no se conocían entre sí. Los autores expresan que el aprendizaje basado en videos parece muy aplicable para integrar las características que facilitan el desarrollo profesional, por ejemplo, el ser videograbado cuando se implementa un nuevo conocimiento en el salón de clases es una actividad que requiere la participación auténtica del profesor. Los procesos de reflexión y de nuevas conductas se realizaron recurrentemente a partir del análisis de los videos. Los resultados de este estudio indican que este método en particular contribuyó positivamente en los resultados obtenidos.

El uso del video como herramienta innovadora en la educación no es reciente. Desde 1959, Lloyd S. Michael hablaba en la 43ª Convención Anual de la Asociación Nacional de Directores de Escuelas Secundarias en los Estados Unidos (NASSP, por sus siglas en inglés) de utilizar este recurso, junto al proyector, diapositivas, televisión y películas para elevar la calidad de las instituciones escolares. En su presentación, Lloyd explica:

“Con los cambios en la organización de la instrucción, y como los estudiantes pasan el tiempo, habrá en las escuelas del futuro cambios en el personal, con el propósito de hacer la instrucción más efectiva y eficiente (...). Los profesores tendrán más tiempo para realizar sus tareas profesionales porque sus horarios incluirán menos horas de trabajo frente a grupo por semana. El uso de modernos apoyos electrónicos, y la participación de no profesionales en tareas no profesionales hará posible para el promedio de los profesores liberarse del contacto de los estudiantes dos mañanas por semana con el propósito de prepararse mejor, mantenerse al día profesionalmente, desarrollar apoyos educativos creativos, mejorar la evaluación y realizar todo tipo de tareas relacionadas con su trabajo. Por supuesto, esto se espera para los profesores promedio. En la escuela del futuro, de cualquier manera no habrá un patrón estandarizado para la manera en que se utiliza el tiempo escolar. Los cambios se realizarán de acuerdo a las diferencias individuales entre los profesores” (Michael, 1959).

En este trabajo se toman en cuenta tres ideas principales, basadas en Schueler y Gold (1964): (1) La videograbación es un medio único, que ofrece al profesorado oportunidades para mejorar su labor. Una de ellas es que los profesores en formación pueden ver su propia actuación, grabada y proyectada. (2) Los profesores en formación muchas veces no se percatan de las cosas que hacen. Frecuentemente, los



docentes de la escuela normal o del grupo en la escuela primaria no son capaces de comunicar algunas situaciones a los estudiantes de manera efectiva. Parece razonable asumir que los estudiantes normalistas pueden mejorar su actuación al tener una percepción más adecuada y realista de los que están realizando. (3) Quien supervisa y valora el trabajo del docente en formación, debe ser capaz de comunicar de manera más efectiva lo que acontece, y ayudar al estudiante a detectar sus fortalezas y áreas de oportunidad. Con el uso del video, el supervisor tiene un apoyo más objetivo, ya que su valoración no se basa solamente en opiniones personales, sino que es posible para ambos visualizar y entender determinada situación.

En el artículo Herramientas para el registro de video, Rich y Hannafin (2009) explican que aunque el video ha sido utilizado para capturar episodios de microenseñanza, ilustrar casos y prácticas en el aula y revisar las prácticas docentes, recientes desarrollos en el uso del video como registro y herramienta pueden ayudar a la auto reflexión sobre el trabajo del profesor. El video como herramienta hace posible la documentación y apoya el auto análisis utilizando evidencia verificable y también facilita examinar los cambios y el desarrollo de habilidades a través del tiempo. Las herramientas para el registro, ofrecen el potencial de soportar tanto la reflexión como el análisis de la trayectoria docente propia con un mínimo de edición y la habilidad de asociar el video capturado con la evidencia de desarrollo tanto del profesor como de los estudiantes. En su trabajo, los autores comparan y contrastan esta técnica emergente y describen sus aplicaciones para apoyar y potencialmente transformar la reflexión docente.

Al indagar sobre el efecto de la observación de videos en la reflexión y el desarrollo de habilidades docentes, Rosaen, Lundeberg, Cooper, Fritzen y Terpstra (2008), encontraron que el analizar videos del trabajo de profesores en formación , les permite hacer una reflexión más profunda que aquella que basan en sus recuerdos o en lo que escribieron. En este estudio, los investigadores realizaron el seguimiento del



trabajo de tres profesores en formación para responder a la pregunta ¿A qué se extiende y de qué maneras el video ayuda a los estudiantes a reflexionar de una manera más compleja que cuando utilizan solamente sus recuerdos o lo que escribieron? Los hallazgos de este estudio demuestran que al utilizar videos, los profesores en formación orientan su reflexión hacia el manejo que hacen ellos del aula y no sólo al comportamiento de los niños. Los autores concluyen que el poder de la reflexión que se hace del video, hace que los profesores en formación revivan, se percaten e investiguen cuál es su papel como facilitadores en el salón de clases.

Otro ejemplo del uso del video para apoyar el análisis y la reflexión docente es la investigación de Odena y Welch (2009), en la que realizaron el seguimiento de seis profesores de música a través de videos de su trabajo y entrevistas cualitativas en un transcurso de cuatro años. Los autores concluyeron que las experiencias de los profesores en el salón de clase moldean sus percepciones acerca de la educación musical, pero al existir una revisión continua y una interacción, la reflexión sobre la práctica tiene el poder de modificar la percepción de los profesores con el tiempo, lo que no sería posible si no existiera la posibilidad de que ellos mismos apreciaran su trabajo a través del video.

La práctica reflexiva como estrategia que se realiza continuamente

El conocimiento práctico de los profesores ha sido objeto de estudio por varios años. De acuerdo a Meller, Zanting y Verloop (2002), en la mayoría de los estudios, la importancia de este tipo de conocimiento en la educación de los nuevos profesores se ha enfatizado. Clark y Lampert (1986) argumentan que un uso importante del conocimiento generado en este tipo de investigación es la educación de nuevos profesores, ya que el conocimiento práctico les puede ofrecer una fotografía compleja y realista de los aspectos cognitivos de la enseñanza.



Schon (1992, citado por Díaz, 2006), expresa que debe reconocerse que el aprendizaje del alumno surge del diálogo entre profesor y estudiante, y se caracteriza por tres aspectos: (1) Tiene lugar en el contexto de los intentos del practicante por intervenir en una situación real y concreta, (2) Utiliza lo mismo acciones que palabras, y (3) Depende de una reflexión en la acción recíproca.

Existen cuatro constantes en la reflexión sobre la práctica que de deben tomar en cuenta al examinar la actuación de los profesores en formación: (1) los medios, lenguajes y repertorios con los que describen la realidad y realizan determinadas acciones, (2) los sistemas de apreciación con que centran los problemas, para la evaluación y la conversación reflexiva, (3) las teorías generales que aplican a los fenómenos de interés y (4) los roles en los que sitúan sus tareas y mediante los que delimitan su medio institucional.

Díaz (2006) explica, a partir de un resumen de varios autores, que la enseñanza reflexiva es aquella que atiende el desarrollo pleno de las capacidades de la persona, promueve el desarrollo de capacidades que le permiten un análisis crítico, razonamiento lógico, juicios ponderados y apertura, privilegia los procesos de construcción reflexiva del conocimiento en situaciones de experiencia cotidiana y presta especial atención a la comprensión de los intereses, valores y prácticas de enseñanza. En la Figura 1 se presenta el ciclo de enseñanza reflexiva considerado en este estudio, que es una aportación de Díaz (2006).

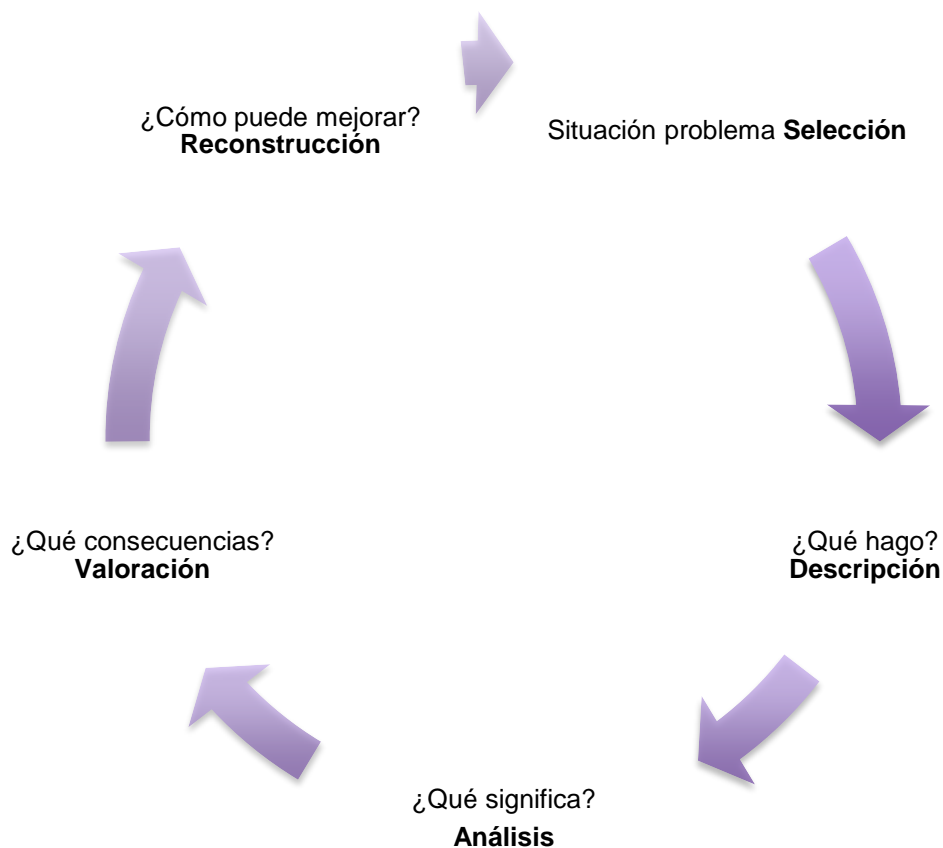


Figura 1. Ciclo de reflexión sobre la práctica (Díaz, 2006)

Para entender este proceso, es necesario concebir al profesor como un aprendiz permanente de su profesión, como una persona que busca de manera continua aprender formas innovadoras de replantear la docencia.

La investigación del desarrollo profesional de los docentes ha concluido que los profesores necesitan tiempo para desarrollar, absorber, discutir y practicar el nuevo conocimiento (Garet, Porter, Andrew y Desimone, 2001). Como resultado, la mayoría de las investigaciones necesitan ser sostenidas e intensivas, más que breves y esporádicas. El formato tradicional del aprendizaje como reuniones de una sola vez hacen menos probables que los profesores cambien realmente. El desarrollo profesional implica muchas horas de contacto significativo a través de un largo periodo de tiempo (Guskey, 2000).



Método

El estudio tiene un enfoque cualitativo, y considera la perspectiva fenomenológica, en el sentido de que busca entender los sucesos desde el punto de vista de los participantes y sus perspectivas. Tiene un diseño longitudinal, puesto que aunque en este estudio en particular se analizan solamente los datos del tercer y cuarto semestre de la formación inicial de licenciados en educación primaria, se espera continuar con la investigación para detectar las competencias desarrolladas por la cohorte en los semestres posteriores.

Los participantes en el estudio son 28 estudiantes del grupo B de la generación 2012 – 2016 de licenciados en educación primaria, de una escuela normal pública, ubicada al norte del estado de Nuevo León, México. Los participantes se eligieron por conveniencia, por ser los integrantes del grupo que atiende el investigador responsable. La recopilación de información corresponde al período agosto 2013 – enero 2014, para el 3º semestre y febrero – junio 2014 para el 4º semestre. Los momentos en los que se realizaron prácticas profesionales y los estudiantes videograbaron sus intervenciones son 4 (Tabla 3).

Tabla 3
Períodos de recopilación de datos

Período	Fecha	Videograbaciones
01	10 – 13 de septiembre de 2013	25 videos
02	23 – 25 de octubre de 2013	27 videos
03	11 – 15 de noviembre de 2013	28 videos
04	03 – 14 de marzo de 2014	28 videos
05	19 – 30 de mayo de 2014	---

Para cada uno de los períodos de trabajo docente, se solicitó a los estudiantes grabaran al menos una clase (la de su elección) completa. Durante los primeros períodos de intervención frente a grupo algunos estudiantes no realizaron



videograbaciones, puesto que los profesores titulares de la escuela primaria no otorgaron autorización para realizar la grabación.

Al término de cada período de trabajo, se solicitó a los estudiantes entregaran el video con la grabación de su elección en un DVD. Cabe aclarar que cada estudiante eligió la clase a entregar y se les pidió compartir verbalmente con sus compañeros cuál fue el motivo de su elección.

Antes de ver los videos, se le solicitó a los estudiantes registraran sus fortalezas y áreas de oportunidad y aplicaran las cinco fases del ciclo de enseñanza reflexiva propuesto por Díaz (2006).

Los videos se repartieron entre los integrantes del grupo (previo acuerdo y decisión de participación de todos) y se analizaron utilizando un formato para registrar fortalezas y áreas de oportunidad.

Una vez que los videos se observaron y el formato se completó, se entrego nuevamente al estudiante, junto a una serie de indicadores para valorar el desarrollo de las competencias docentes que se espera se alcancen en el 3º semestre, esto para hacer un contraste entre su opinión y el del compañero que revisó su video y una autoevaluación (Tabla 4).

Tabla 4

Indicadores para valorar el desarrollo de competencias docentes

No.	Competencia	Nivel de desarrollo	Lo aplico al...
1	Actúo de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.		
2	Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.		
3	Aplica críticamente el plan de estudio de la educación básica para alcanzar propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.		
4	Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea		



educativa.

- 5 Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de estudio de educación básica.
 - 6 Genera ambientes formativos para la autonomía y promover el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y valores en los alumnos.
-

Posteriormente la información se concentró en tablas de doble entrada, para generar gráficos y elaborar conclusiones.

Los instrumentos empleados, además de las videograbaciones, fueron una serie de formatos en los que los estudiantes registraron sus impresiones, en el Formato 1, registraron su nombre, la fecha, asignatura y duración del video entregado en el DVD y la razón por la que eligieron entregar ese video en particular.

En el Formato 2, los estudiantes registraron sus fortalezas y áreas de oportunidad. En el Formato 3, los jóvenes eligieron la que consideraron su principal área de oportunidad y la desarrollaron considerando las cinco fases de enseñanza reflexiva de Díaz (2006). El Formato 4 se entregó junto con el video de un compañero y en ella los profesores en formación registraron, después de ver el video, las que consideraron fortalezas y áreas de oportunidad de sus compañeros. En el Formato 5, cada estudiante registró el nivel de desarrollo alcanzado en las competencias programadas para el 3º y 4º semestre y la forma en la que la aplicó (o no) de acuerdo a lo que se evidencia en el video.

Hallazgos

A partir de la revisión de literatura y de los resultados obtenidos es posible decir que el video es un instrumento que favorece la reflexión de los docentes sobre su trabajo y propicia el cambio significativo de conductas. A partir de observar el trabajo



propio, valorarlo, y a la vez, revisarlo de manera crítica, los estudiantes detectaron fortalezas y áreas de oportunidad.

De las actividades realizadas, surge la siguiente estrategia: (1) Solicitar a los estudiantes realicen la grabación de clases completas (25 – 40 minutos). (2) Pedir a los alumnos elijan una videograbación, para entregar en formato DVD y registren la razón de su elección. (3) Observar el video de un compañero y registrar sus fortalezas y áreas de oportunidad. (4) Recibir retroalimentación de un compañero y discutir las fortalezas y áreas de oportunidad detectadas, seguir el ciclo de enseñanza reflexiva propuesto por Díaz.

En relación a las competencias desarrolladas por los estudiantes, se encontró que de acuerdo a los datos, después de sumar todas las valoraciones del nivel de desarrollo de las competencias consideradas por los estudiantes, en su mayoría éstos se ubican a si mismo en el nivel medio, admitiendo que aunque tienen fortalezas, también hay áreas de oportunidad por superar (Tabla 5).

De acuerdo a los resultados concentrados en la Tabla 5, después de 4 intervenciones, la competencia más desarrollada es Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de estudio de educación básica, seguida de Aplica críticamente el plan de estudio de la educación básica para alcanzar propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar. Esto tiene fundamento en que en este semestre, los estudiantes trabajan de la mano con sus profesores en la planificación de secuencias didácticas y elaboración de materiales, lo que les da una sensación de mayor seguridad. La contraparte es la competencia Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación que es en la que los estudiantes se sienten con mayor área de oportunidad, puesto que no distinguen cómo aplican la investigación educativa en la práctica cotidiana.



Tabla 5
Concentrado de niveles de desarrollo de competencias después de la 4ª intervención

Competencia	Alto	Medio	Bajo
Actúo de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.	24	44	40
Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.	16	50	42
Aplica críticamente el plan de estudio de la educación básica para alcanzar propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.	52	51	5
Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.	17	50	43
Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de estudio de educación básica.	54	54	0
Genera ambientes formativos para la autonomía y promover el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y valores en los alumnos.	23	48	37

En lo que se refiere a las fortalezas y áreas de oportunidad de los estudiantes, éstas se relacionan con los resultados obtenidos en las competencias, ya que los jóvenes expresan que sus principales fortalezas son la elaboración de material didáctico (50%), las planificaciones con enfoque globalizador (43%) y la selección de juegos didácticos (7%) (Figura 2). En la Figura 3 se observan las principales áreas de oportunidad, que son el Control del grupo (50%), el Dominio de contenidos de educación básica a impartir (36%) y el Vocabulario utilizado en las explicaciones (14%). Esta situación se relaciona con la anterior, sobre el desarrollo de competencias, ya que en las fortalezas se observa que hay una relación entre el papel del profesor y el nivel de seguridad demostrado, mientras que las áreas de oportunidad comprenden aspectos que derivan de manera más específica de la labor individual del estudiante y su propio esfuerzo.

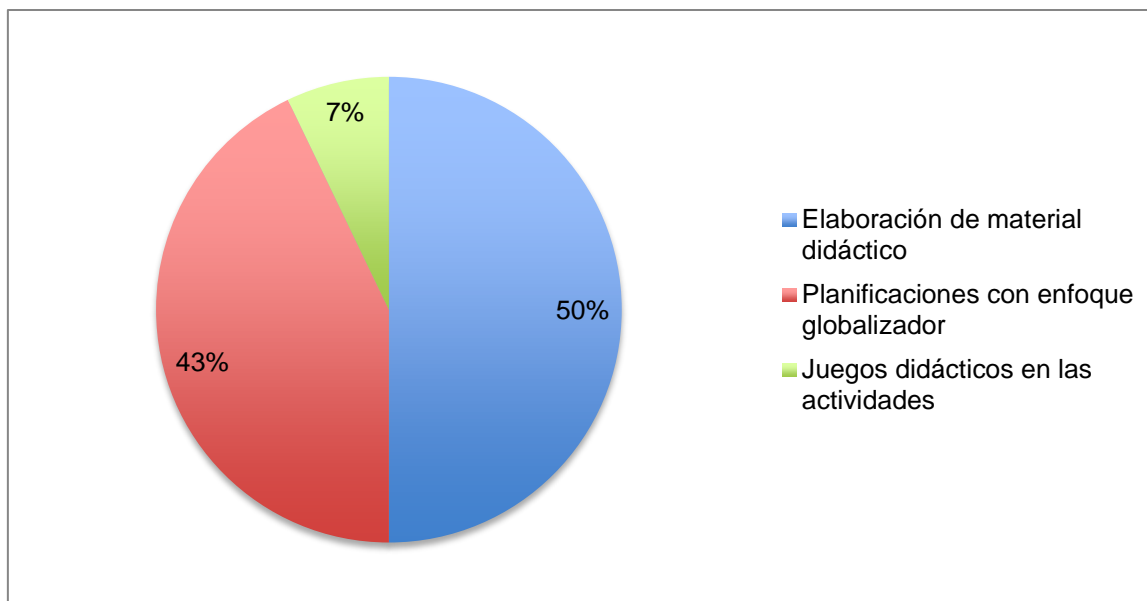


Figura 2. Fortalezas

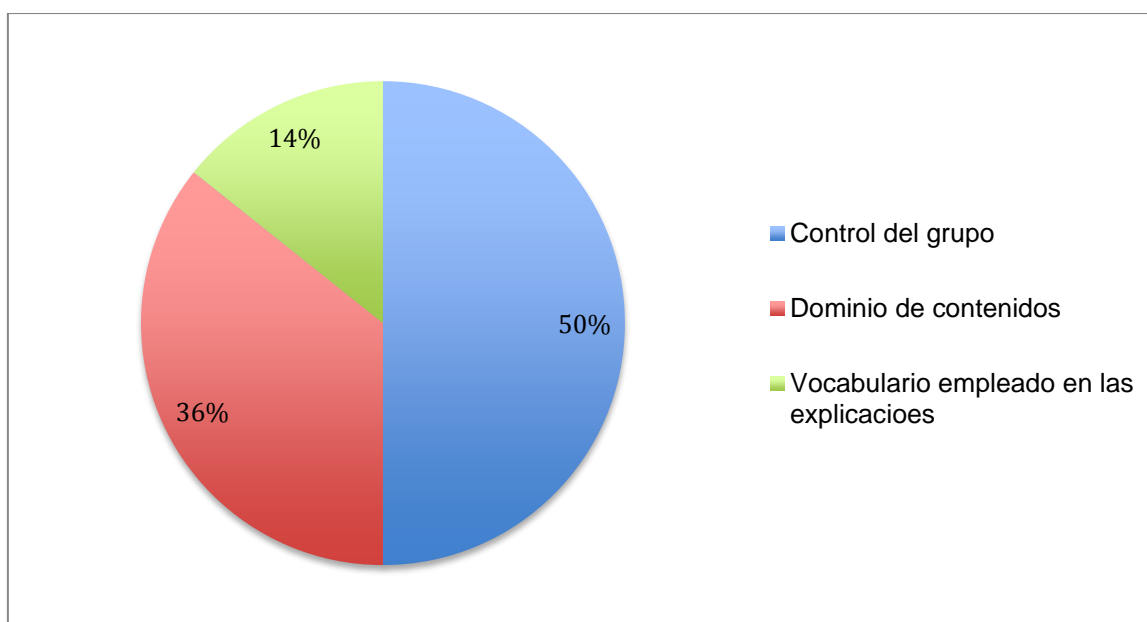


Figura 3. Áreas de oportunidad

Conclusiones

A partir de la experiencia obtenida y de la revisión de la literatura, puede decirse que el uso del video, de la mano con un procedimiento ordenado y sistemático de reflexión sobre la práctica docente puede obtener impacto positivo en la formación inicial docente de los futuros profesores de educación básica.



La videograbación sistemática de las prácticas ofrece la oportunidad de que los estudiantes aprecien cosas de las que a veces no se dan cuenta y para los profesores, es una manera de poder retroalimentar de manera más eficiente y objetiva, puesto que la valoración que se realiza no surge de una opinión subjetiva y momentánea, sino que se ofrece a partir de la evidencia. Aunque los resultados del estudio no están completos, los datos obtenidos a la fecha justifican que se continúe con el proceso, ya que la información y los datos pueden organizarse de manera que conformen un portafolios de evidencias de desempeño docente durante la formación inicial, y al mismo tiempo conforman evidencias para el profesor de la escuela normal, que al ver las grabaciones se percatará de la calidad de su trabajo y hará lo posible por mejorarlo.

Referencias

- Clark, C. y Lampert, M. (1986). The study of teacher thinking: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 37(5), 27-31.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw – Hill: México.
- Dirección de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). (2012a). *El trayecto de Práctica profesional: Orientaciones para su desarrollo*. México: DGESPE.
- Dirección de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). (2012b). *Plan de estudios 2012 para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. México: DGESPE.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2008). *Transformando la práctica docente Una propuesta basada en la investigación – acción*. (1ª reimpresión). México: Paidós.
- Garet, M., Porter, S., Andrew, C., & Desimone, L. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.



- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA:Corwin Press.
- Meljer, P., Zanting, A. y Verloop, N. (2002). How can teachers elicit experienced teachers' practical knowledge? Tools, suggestions and significance. *Journal of Teacher Education* 53(5), 406 – 419. DOI: 10.1177/002248702237395
- Michael, L. S. (1959). Improving the quality of instruction through modern teaching aids: a demonstration of video tape, overhead projector, magnetic teaching tapes, televisión, course, films, slides with tapes and other materiales in use un junior and senior high schools. *NAASP (National Association of Secondary School Principals) Bulletin* 43, 315 – 324. DOI: 10.1177/019263655904324666
- Odena, O. y Welch, G. (2009). A generative model of teachers' thinking on musical creativity. *Psychology of Music* 37(4), 417 – 436. DOI: 10.1177/0305735608100374
- Pedder, V. D. (2011). Conceptualizing teacher profesional learning. *Review of Educational Research* 81(3), 376 – 407. DOI: 10.3102/0034654311413609
- Rich, P. y Hannafin, M. (2009). Video Annotation Tools Technologies tu Scaffold, Structure and Transform Teacher Reflection. *Journal of Teacher Education* 60(1), 52 – 67. DOI:10.1177/0022487108328486
- Rosaen, C., Lundeberg, M., Cooper, M., Fritzen, A. y Terpstra, M. (2008). Noticing, noticing. How does investigation of video records change how teachers reflecto n their experiences? *Journal of Teacher Education* 59(4), 347 – 360. DOI: 10.1177/0022487108322128
- Schueler, H. y Gold, M. (1964). Video recordings of students teachers – A report of the Hunter College Research Project Evaluating the use of Kinescopes in preparing student teachers. *Journal of Teacher Education* 15, 358 – 364. DOI: 10.1177/002248716401500402
- Van del Bergh, L., Ros, A. y Beijaard, D. (2014). Improving teacher feedback during active learning: effects of a professional development program. *American Educational Research Journal* 20(10), 1 – 37. DOI: 10.3102/0002831214531322