

---

## INVESTIGACIÓN EN EL AULA, NARRATIVA Y FORMACIÓN DOCENTE

*J. Simón Sánchez Hernández*

*Gerardo Ortiz Moncada*

*María del Carmen Ortega Salas*

### INTRODUCCIÓN

El propósito de este texto es presentar, en primer lugar, un panorama en torno a los movimientos en el estudio de la investigación de la enseñanza y la práctica pedagógica en el aula, marcando las grandes tendencias que surgen en las formas de aproximarse, desde los métodos de investigación cuantitativos hasta los cualitativos de corte interpretativo. En tal sentido, se describen los propósitos y contenidos de los estudios de los análisis de la práctica docente basados en la filmación de las clases reales, intentando dar contexto a las actuales tendencias de análisis de la práctica video-grabada y la formación docente en comunidades de práctica de corte descriptivo-cualitativo e interpretativo cualitativo. En segundo lugar, se analiza a partir de la crítica a las formas tradicionales de formación y actualización, el valor de la narrativa y los videos como medios de recuperar las prácticas y saberes docentes en términos de sus implicaciones para la formación continua entre docentes.

Si bien los videoclubes y la narrativa provienen de tradiciones académicas distintas a la psicología educativa, forman parte de un enfoque interpretativo que bien puede ser abordado, reflexionado y estudiado desde esta disciplina.

## INVESTIGACIÓN EN EL AULA Y LA ESCUELA

Por más de tres décadas, el estudio de la práctica pedagógica en el aula ha estado marcado por el interés en la observación de la conducta e interacción en el aula del docente, y por el análisis de los procesos en conexión con los contextos socioculturales. Se ha tomado como objeto de estudio el salón de clase, y transitado de enfoques individualistas cuantitativos-grupales a enfoques cualitativos en el estudio de la enseñanza y la práctica educativa en el aula en contextos escolares y culturales. Desde aproximaciones enfocadas sobre la conducta docente hacia aproximaciones enfocadas sobre los procesos y complejidad del aula. En cuestiones metodológicas, Salamini-Nodoushan (2007) señala que la conducta docente en el aula se estudió básicamente de tres maneras; la primera mediante *observación*, la segunda mediante *introspección*, a través de cuestionamientos directos a los docentes sobre su trabajo en el aula, a fin de promover la puesta en marcha de su pensamiento y decisiones que toma en el aula; y, la tercera, mediante la *combinación de la observación y la introspección*, en lo que llama *triangulación*.

Según el citado autor, a principios de los años sesenta, la necesidad de informar a los docentes sobre una enseñanza efectiva llevó a los estudiosos a desarrollar métodos de observación directa; la propuesta más conocida fue la de Flanders (1970), basada en categorizaciones. No obstante, tal método pronto se modificó ante el reconocimiento de la complejidad que representaba la conducta en el aula, y por la forma en que variaban las conductas de los docentes en el aula. La observación no podía reducirse a unas cuantas categorías. Asimismo, señala que la alta complejidad de los procesos de

enseñanza tornaba difícil hablar sobre buenas o malas técnicas de enseñanza, lo cual generó dos movimientos hacia el estudio de la enseñanza.

Un movimiento lo constituyó pasar de la *prescripción* hacia la *descripción* en el estudio de las prácticas pedagógicas. El segundo transitó de centrarse en las *técnicas* de enseñanza a centrarse en los *procesos* de enseñanza en el aula. Ambos movimientos constituyeron así un interés y esfuerzo por describir los procesos del aula para saber qué sucede realmente en las clases, particularmente en torno a lenguaje y habla docente en el aula. En tal sentido, se consideró que para muchos docentes el lenguaje era su principal herramienta de trabajo, lo cual también se expresó en dos campos de investigación en la enseñanza; uno basado en una mirada sociológica tendiente a ver las lecciones de lenguaje como eventos socialmente contruidos. El docente es un sabelotodo y dispensador de conocimiento, en tanto que su actividad fue vista como la de un colectivo animado por la producción de oportunidades de aprendizaje. Como proceso se consideró asimismo que el aula era un escenario para la adquisición del lenguaje, y al docente como una fuente de entrada de información. Así, el papel del habla del docente en el proceso de adquisición del lenguaje fue el principal centro de la investigación.

Los movimientos de la prescripción a la descripción y de la técnica al proceso han resultado en otro movimiento, que va desde la formación de los docentes hacia la investigación básica desarrollada por los propios docentes.

Puede decirse entonces que la investigación centrada en el aula debe verse a la luz de tres importantes temas: 1) dos aproximaciones juntas y complementarias centradas, una, en los aspectos de la conducta en el salón y, otra, centrada en los procesos de adquisición del lenguaje; 2) estudio del lenguaje como adquisición del lenguaje, opuesto a la adquisición del lenguaje natural, informal en el periodo infantil y 3) la controversia sobre qué constituye los métodos de investigación más válidos y apropiados para estudiar el aula. Unos prefieren los métodos objetivos cuantitativos, mientras otros los

métodos subjetivos cualitativos. No obstante, se reconoce cada vez más la necesidad de contar con perspectivas amplias, superar esa falso dilema entre cuantitativo-cualitativo y orientarse más hacia aproximaciones holísticas y multimetodológicas dada la complejidad sociocultural de la enseñanza en el aula.

### ANÁLISIS DE PRÁCTICA DOCENTE DESCRIPTIVA DE ORIENTACIÓN CUALITATIVA

Con respecto al estudio de la práctica docente en el aula se pueden también diferenciar, por lo menos, tres grandes aproximaciones teórico-metodológicas. Una orientada por un interés prescriptivo sobre lo que “debe ser” la buena práctica docente en el aula, y la otra orientada por un interés descriptivo de saber cómo es la práctica y qué es lo que funciona, con el fin de ofrecer material para conversar entre docentes al respecto. La tercera, orientada al interés de comprender el sentido y significado de las prácticas docentes con enfoque interpretativo, considerando las videograbaciones de clase y la narración de la propia experiencia como recursos de recuperación y reflexión sobre la propia experiencia docente.

La primera postura *prescriptiva* está asociada con tradiciones teóricas deductivas que parten del supuesto de que el análisis y la evaluación de la práctica hay que realizarlos con el fin de revisar hasta qué punto las prácticas de los docentes en el aula se corresponden con los modelos prescritos en las reformas y teorías psicopedagógicas en boga. Bajo este enfoque *se prescribe* desde la teoría lo que debe ser una práctica adecuada en el aula; por tanto, se busca que el desempeño docente en el aula se corresponda con un modelo. Se impulsan normas pedagógicas a seguir sobre cómo tiene que ser la enseñanza de los docentes en el aula y cómo mejorar la enseñanza imponiendo a los docentes un modelo de desempeño en el aula.

No obstante que esta tendencia prescriptiva ha sido predominante en la tradición de investigación y evaluación educativa, hasta

el momento no ha mostrado la capacidad de convencer a los docentes, ni ha tenido un impacto en la mejora de su labor. Regularmente, las recomendaciones y pautas de desempeño prescritas van por un lado y la práctica en el aula, por otro.

Con respecto a la segunda postura *descriptiva*, el supuesto es que la teoría hay que generarla a partir de la descripción de la experiencia y conocimiento práctico. En tal sentido, se ha propuesto un enfoque más práctico e inductivo que busca *describir* qué y cómo es la práctica realizada en el aula para caracterizar el quehacer docente. A partir de la descripción de las secuencias didácticas, el interés de este enfoque es caracterizar clases típicas y recuperar buenas prácticas considerando su relación con buenos resultados en el rendimiento de alumnos. Basados en estas descripciones de las lecciones y secuencias de clase, se formulan asimismo pautas para que los docentes las consideren como referentes para conversaciones inteligentes y reflexiones sobre su práctica. Por tanto, no pretende que todos los docentes las adopten o unifiquen su práctica en torno a éstas, sino que sean motivadoras de conversaciones inteligentes entre ellos (Loera, Hernández, Rangel y Sánchez, 2007). En este sentido, se analiza la enseñanza y lo que se hace en la práctica, describiendo situaciones de enseñanza “típicas” o “buenas prácticas”. Se propone, de esa manera, contribuir a la mejora del quehacer docente recuperando esas prácticas como pautas motivadoras para la reflexión y conversación entre docentes en contexto de formación continua.

Los estudios de orientación de tipo descriptivo-cualitativo buscan describir e identificar pautas de enseñanza derivadas de la práctica de forma inductiva. Buscan crear imágenes fieles y pródigas de la enseñanza en las aulas (Stigler y Hierbart, 2002), e identificar y recuperar buenas prácticas, no para imponerlas sino, como se ha insistido, para que sirvan a los docentes como referentes de conversaciones y reflexiones inteligentes sobre la enseñanza en el aula (Loera, *et al.*, 2007).

Hay que marcar que los enfoques prescriptivos y descriptivos no son completamente excluyentes, sino más bien habría que tener

presentes las limitaciones que hasta ahora ha tenido el enfoque prescriptivo predominante por su carácter teórico, deductivo que, tradicionalmente, ha caracterizado a las reformas educativas y curriculares. Bajo esta tradición, la enseñanza no se ha traducido en la mejora del aprendizaje en los salones de clase y, en consecuencia, no ha logrado concretar los propósitos de las reformas con respecto al aprendizaje deseable de los alumnos. No obstante, es necesario considerar que lo prescriptivo y lo descriptivo son orientaciones complementarias que tienen que interactuar y realimentarse desde una perspectiva teórico-práctica más integral. Sobre todo por el interés de llevar a los docentes a investigar su propia práctica, y con respecto al desarrollo de procesos formativos de los maestros en los contextos escolares.

Durante mucho tiempo se ha dado el dominio a la visión teórica, deductiva. Las reformas han promovido modelos pedagógicos, prácticas y enseñanza fundadas en teorías en boga. A diferencia de eso, lo que hay que ponderar de los estudios descriptivos es su interés por el conocimiento práctico, el desarrollo de modelos de práctica basados en ese conocimiento práctico recuperado del aula para que, al contrastarlo con la teoría, contribuya a generar propuestas más cercanas y significativas a la vida y experiencia de los enseñantes en las aulas escolares (Sánchez, 2008).

En cuanto a la postura *interpretativa*, tiene un carácter más dialógico y de negociación de los significados de la práctica docente. Su interés central está en describir procesos cotidianos que tienen lugar en las aulas, propiciados por la implementación de los programas educativos. En esta opción teórico-metodológica las preocupaciones investigativas se centran en la comprensión de los procesos que orientan y dan sentido a las acciones de los sujetos de un determinado grupo social, dando así cuenta de las prácticas construidas por los maestros. Desde este enfoque, se busca conocer y comprender las distintas situaciones que median en sus acciones y decisiones con respecto a la incorporación en su trabajo de las estrategias y recursos para la enseñanza de acuerdo con

las propuestas curriculares. Por ello, es indispensable conocer la forma y lógicas de estos procesos *desde la perspectiva de los propios profesores*, considerando las condiciones materiales singulares y específicas en las que desarrollan su trabajo cotidianamente.

De acuerdo con Erickson (1989), una perspectiva interpretativa resulta apropiada cuando, como es el caso de este estudio, interesa comprender “la estructura específica de los hechos que ocurren, más que su carácter general... y lo que está sucediendo en un lugar en particular; más que en un número de lugares”, así como cuando se quieren conocer “las perspectivas de significado de los actores específicos en los acontecimientos específicos” (pp. 199 y 200). Se busca así comprender la significación que tienen los procesos y prácticas docentes, considerando el punto de vista de los propios profesores. En tal sentido, este enfoque se enmarca en perspectivas de comunidades de práctica, considera como recursos los videoestudios y narraciones como medios que posibilitan recuperar e indagar sobre la propia experiencia y práctica de manera reflexiva en colaboración con los colegas.

Todo lo anterior permite observar cómo la investigación sobre la práctica pedagógica en el aula ha tendido más hacia el estudio de qué es lo que sucede en las aulas escolares, cuáles son las prácticas que los docentes realizan y cuáles sus efectos en el aprendizaje de los alumnos. Para los estudios descriptivos la preocupación ha sido saber cuál es la correspondencia con los planteamientos de las reformas educativas que orientan las prácticas docentes (Loera, Hernández, Rangel y Sánchez, 2007; Stigler y Hierbert, 2002; TIMSS, 1994). Principalmente, se han abocado a describir las prácticas tal como suceden en los escenarios reales del aula, y a recuperar aquellas que demuestran su eficacia social, con el fin de proponer referentes o estándares y propiciar conversaciones entre los docentes sobre la práctica a partir de esos referentes y de su relación con el aprendizaje de los alumnos. En tanto que para los estudios interpretativos ha tendido hacia los procesos de reflexión sobre la propia experiencia y práctica en colectivo. Ésta es una tendencia que cada

vez más es asumida en los estudios de la investigación en el aula en el ámbito de los procesos de formación permanente de docentes, en los contextos escolares basados en la narración, videoestudios y en comunidades de práctica.

### **ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA POR COMUNIDADES DE DOCENTES EN VIDEOCLUBES**

En el campo de investigación sobre la formación permanente de los docentes se afirma que el cambio y crecimiento profesional de éstos se produce cuando se dan en comunidad de intereses educativos colectivos y en contexto. Tanto en la investigación educativa como en la profesionalización de los docentes a nivel de enseñanza básica, las tendencias actuales 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 en colectivos (Clark y Hollingsworth, 2002).

Bajo esta tendencia la formación continua se está orientando cada vez más hacia la profesionalización para el cambio educativo a través de indagación, colaboración y diálogo en comunidades docentes (Wells y Claxon, 2002; Wells, 2004). Se sostiene que el cambio y mejora de la calidad de la enseñanza están asociados al aprendizaje continuo, bajo la idea de que el aprendizaje es un componente naturalmente intrínseco de la actividad profesional de los docentes en las escuelas. Así, la formación y profesionalización docente se asocian al desarrollo de comunidades de práctica, en tanto que la escuela es un espacio de aprendizaje permanente (Palincsar, *et al.*, 1998; Thomas, *et al.*, 1998; Brew, 2003). Por ello, en muchos sentidos, la docencia es una actividad cultural que se aprende observando y participando en *comunidades de práctica* (Wenger, 2001). Se aprende a enseñar haciéndolo durante largo tiempo dentro de la cultura escolar como si fuera un *libreto* (Stigler y Hierbart, 2002).

En este orden de ideas, las comunidades de práctica son promovidas como modelo de desarrollo profesional de los docentes. En las escuelas, al promover este tipo de comunidades entre los docentes, se busca disponer de una estructura que dé más oportunidades para compartir metas educativas, afinidad laboral e intercambio de experiencias y conocimientos. Promover colectivos docentes reflexivos que conversan como aprendices de la enseñanza, propiciando un aprendizaje entre colegas como miembros plenos de una comunidad escolar que genera conocimientos en el dominio de la práctica pedagógica, la enseñanza y cultura escolar (Palincsar, *et al.*, 1998).

En torno a la filmación de clases en el aula, se postula que las videograbaciones de lecciones de clase constituyen recursos de aprendizaje para los docentes porque les ofrecen referentes sobre la enseñanza, porque son una fuente de nuevas ideas acerca de cómo enseñar. Las videograbaciones de lecciones de clase muestran repertorios de cómo enseñar debido a que son ejemplos concretos y tienen un potencial práctico inmediato en la enseñanza. Para Marx y cols. (1998), los comentarios y apuntes asociados con los videos ayudan a centrar la atención en cuestiones de particular relevancia para los docentes. Resaltan aspectos que expresan cómo representan y piensan su propia práctica, de tal modo que ofrecen un conjunto de herramientas conceptuales comunes, así como un lenguaje para describir la enseñanza en las aulas.

Con base en los filmes de las clases en el aula, se han propuesto alternativas de formación continua de colectivos en contextos escolares a través de videoclubes donde se observan y comentan esos filmes de clase, y se reflexiona sobre la práctica. El videoclub es un espacio que ofrece la oportunidad para observar y comentar dinámicas, interacciones, didácticas y contenidos de las clases en las aulas. Físicamente, constituye un espacio para la reflexión colectiva más que para la acción. El videoclub básicamente se refiere a reuniones en las cuales un colectivo de docentes observan, discuten y reflexionan sobre la secuencia o sobre segmentos de videos de sus

propias clases (Shering y Han, 2004; Borko, Jacobs, Eiteljorg, Pittman, 2008; Sánchez y Ortega, 2009; Shering, 2009).

En este sentido, el videoclub se propone como dispositivo de aprendizaje e indagación sobre la enseñanza y el aprendizaje en las aulas escolares reales. Se ha descubierto que los docentes, al participar en un videoclub, pueden generar conocimiento y marcos conceptuales comunes sobre la enseñanza, de tal manera que se involucran en procesos reflexivos y de investigación de su propia práctica. Son, así, la oportunidad para lograr nuevas comprensiones, tanto sobre la práctica pedagógica como acerca de la identidad profesional. Algunos estudios de videoclub muestran los cambios que producen en la atención que los docentes ponen en distintos temas de la práctica pedagógica que surgen en los encuentros colectivos. Por ejemplo, Sherin y Han (2004) reportan que los docentes aprenden de lo que ellos ven en los salones, de los estudiantes y nuevas formas de enseñanza. Reportan también que las discusiones producen cambios en los participantes, que van de poner atención en su enseñanza a centrarse en el aprendizaje de los alumnos. Sostienen que, con los encuentros, las conversaciones en el videoclub se van haciendo cada vez más complejas y específicas con relación al pensamiento de los alumnos. En una experiencia en México, del mismo modo, se reporta que propician el desarrollo de una conciencia e identidad profesional y un mayor interés por la mejora de su trabajo en las aulas (Sánchez y Ortega, 2009).

#### **NARRATIVA Y VIDEO: RECUPERACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE PARA LA FORMACIÓN CONTINUA**

Hoy en día existe un sinfín de cursos de actualización, capacitación, formación docente, etcétera, los cuales difícilmente representan un espacio de recuperación de la práctica docente, y ésta en muchos casos se asume como anecdótica. Sin embargo, resulta importante generar una mirada psicoeducativa y pedagógica que haga de

la práctica docente el basamento para la construcción de la ciencia educativa, como se ha analizado líneas arriba, y no a la inversa (Rockwell, 2000). Si bien hay estudios que muestran cómo los cursos de formación continua del profesorado tienen un impacto positivo en el punto de vista de los profesores en servicio (en términos de concepción y prácticas docentes) (Edwards y Kuhlman, 2007; Wiggins, Follo, y Eberly, 2007), dicha formación ha sido abordada desde una perspectiva técnico-instrumental que no reconoce el saber pedagógico de los propios docentes, construidos a través de su propia experiencia y práctica. Por ello, este apartado recupera la noción de formación, donde se rescata el diálogo horizontal entre colegas donde se construye un espacio de reflexión sobre su práctica a través de las grabaciones audiovisuales, el videoestudio y el posterior videoclub como primera propuesta y, por otro lado, la documentación narrativa y su espacio de edición pedagógica de los relatos escritos.

El propósito es proponer una alternativa ante la constante impartición de cursos instrumentalistas, los cuales, por lo general, se ofrecen al docente desde una mirada “experta”, como un conjunto de normas que cumplir, en lugar de generar un intercambio abierto de acciones ante las diversas formas culturales de los distintos agentes educativos.

Es entonces que resulta necesario seguir buscando las alternativas que permitan dar cuenta de lo que sucede en el aula, desde una perspectiva que no sea sólo teórica ni prescriptiva sin mayor aplicación, ni meramente práctica como una receta que, ante el menor cambio, no se puede reformular, sino que se requiere buscar las herramientas teórico-metodológicas que faciliten reflexionar en torno a la vida escolar, los sentidos, los significados y, a partir de ello, sobre las prácticas docentes con el fin de modificar gradual y sustancialmente el quehacer docente. Es en este sentido que los videoclubs docentes y la documentación narrativa en experiencias escolares resultan ser recursos de mucho valor heurístico y aplicabilidad en la recuperación de los sucesos en torno a las situaciones

de cotidianidad educativa, debido a su facilidad (dentro de su complejidad metodológica) para poner en juego las prácticas docentes, sus significados y su apreciación sobre la vida escolar.

Aunado a lo anterior, y dado que las prácticas educativas implican las dos dimensiones de lo que se está haciendo y cómo los participantes (profesores y estudiantes, primordialmente) construyen su comprensión, su significado y su ideología en torno a su práctica, se deduce que hay que buscar alternativas que faciliten la investigación de las prácticas, particularmente escolares, para abordar ambas dimensiones. Lo que se produce en dichas prácticas escolares en ocasiones es empíricamente observable, sin embargo, en otras ocasiones, se requiere que los participantes hagan uso de los registros visuales y escritos para lograr otros fines sociales que permitan dar cuenta, principalmente, de la segunda dimensión. Exploramos entonces el papel que desempeñan la narrativa (como enfoque, como técnica de recuperación de la práctica docente y como recurso para reportar la experiencia pedagógica) y los videos en la construcción de estas dimensiones, a partir de la información privilegiada que puedan proveer los profesores participantes, con el propósito de analizar, comentar, compartir y reflexionar en torno a sus propias prácticas y las de otros, como un mecanismo de reconstrucción de la práctica docente.

Además de las orientaciones teóricas de la investigación sobre la práctica en el aula descritas en la primera parte de este trabajo, resulta relevante revisar algunas consideraciones heurísticas y metodológicas en torno a la recuperación de la práctica docente y, de manera más específica, a los videoclubes y la documentación narrativa. Ambas alternativas como propuestas *de* y *en* experiencias educativas, con el fin de que no sólo remita a un análisis *a posteriori*, ya que el video, la escritura en sí misma, la narrativa, el proceso de edición al que se somete el relato, el análisis y reflexión en el videoclub, son parte de la experiencia educativa, docente y de vida.

De este modo, y de acuerdo con Labov y Waletzky (1967), los principios, medios y finalidades de la recuperación docente no se

reducen al análisis de la estructura y planeación de la clase, sino que deben encaminarse a su valoración. Este aspecto indica la razón de ser de la acción docente: ¿por qué se dijo lo que se dijo? ¿por qué se hizo lo que se hizo? y ¿qué es lo que el maestro desea construir? El fin es proporcionar la información interpretativa que relaciona los hechos al sistema de significados de quien recupera esa vivencia y la hace experiencia. Después de Labov y Waletzky, han surgido diversas propuestas para la valoración de la práctica docente (Peterson y McCabe, 1983; Bamberg y Damrad-Frye, 1991; Eaton, *et al.*, 1999; Shiro, 2003), haciendo hincapié en la importancia de dispositivos de análisis de la producción educativa.

Estos dispositivos pueden proceder del exterior, desde los personajes, desde los detalles adicionales a los personajes y/o a la historia, desde sus elementos intensificadores, desde lo que es y lo que podría ser, desde indicadores correlativos que refieren a lo que estaba ocurriendo simultáneamente, desde su argumentación y su visualización. Sin embargo, y como Shiro (2003) afirma, hay poco acuerdo en la literatura sobre el análisis de experiencia docente, especialmente con respecto a los tipos de valoración para ser analizados.

El énfasis no está en la estructuración interna de la práctica docente como un género, sino en las formas en que entra en el hacer educativo para construir y representar las perspectivas de los profesores, sus valores, y sus ideologías en torno a la educación, con el fin de que proporcionen y se proporcionen pistas vitales para su pensamiento en torno a su propia práctica docente.

Esta proyección de significados, ideologías e identidades que caracterizan la actividad educativa, encuentra en la recuperación de la práctica a través del registro escrito y/o audiovisual su propio carácter referencial, ya que en buena medida es una declaración acerca de la identidad profesional, de cómo las cosas pueden hacerse en la vida escolar. La recuperación de la práctica como proceso de formación continua de los docentes otorga claves relevantes para reflexionar en torno a los propios intereses desde una perspectiva

lingüística, antropológica-visual y, sobre todo, educativa. Así, el registro y su reflexión pueden partir de un tema, una situación o un problema particular, sin embargo, después de cada planteamiento, el maestro a menudo agrega mucho más de lo que la inmediatez demarque en ese momento. En otras palabras, la recuperación de la *propia* práctica docente rompe con el sesgo teórico del investigador y pone en juego los significados de quienes actúan educativamente.

Cabe destacar que la recuperación de la práctica docente no es fácil de desarrollar, y no basta con que alguien solicite un video o un relato para que ésta se dé. Uno de los primeros pasos que se pueden dar es la exploración previa a partir de los grupos de discusión y la entrevista, ya que ahí se aprecia en un sentido amplio la posibilidad de generar los espacios audiovisuales y narrativos de experiencias personales (Labov y Waletzky, 1967), y se puede apreciar el papel importante para las características genéricas e hipotéticas de la formación docente (Fairclough, 1992), así como la inserción de los vínculos de la representación del habla, la imagen y el pensamiento (Tannen, 1989). Es importante, entonces, examinar las formas en que la recuperación docente habla de la persona misma a través de su actuación en video o en relato, y lo remite a identificar sus propios significados ante sí y ante los demás.

Tanto la narrativa como el video otorgan un sinnúmero de elementos de congruencia entre el profesor y sus experiencias; particularmente, permite reconstruir las situaciones en el aula, ya que muchas de éstas no son inmediatamente identificadas sino hasta que se explicitan y se documentan. Con ello se demuestra la conciencia que se puede tener de la situación y le facilita representarse a sí mismo dentro de ella; esto sucede porque a través de estos dispositivos se confrontan, se reflexionan y se integran los roles desempeñados por los distintos agentes educativos, independientemente del posicionamiento que pueda tener el profesor ante su video o narración. Esta conciencia se modifica a través de la construcción conjunta, a partir del videoclub o de la edición pedagógica de los otros que también han registrado su práctica docente, ya sea desde

la autobiografía, el itinerario, la documentación narrativa, el video, entre otros.

Esta conciencia de desarrollar y modificar es la constante de trabajo de los formadores de docentes en todo el mundo, quienes se enfrentan al reto constante de la creación de formas efectivas de involucrar a los docentes en experiencias de aprendizaje que les permitan recuperar su propia práctica docente como recurso de reflexión y auto-observación; en última instancia, para desarrollar la capacidad de modificar su mirada educativa. Esto con el fin de que los maestros adquieran los conocimientos pertinentes, habilidades y recursos que puedan mejorar significativamente su capacidad de apoyar a otros maestros y a sus estudiantes, valorando la diversidad de acciones y formas culturales puestas en el aula (Timplerley, 2008).

Dispositivos como los videos y las narraciones, en sí mismos, se acercan a los saberes pedagógicos surgidos de la práctica docente, lo cual ha influido en distintas investigaciones (Bishop, Berryman, Cavanagh, y Teddy, 2009; Clandinin y Connelly, 1996). Mientras que el uso de estos dispositivos se ha vuelto más común en la formación de docentes (Suárez, Ochoa y Dávila, 2005; Conle, 2000), quedan preguntas importantes en términos de lo que ofrece para el desarrollo de los estudiantes y lo que se trata efectivamente de facilitar en un ambiente cotidiano educativo.

Esto puede parcialmente justificarse a partir de la idea de que los seres humanos somos seres narrativos, seres visuales, seres culturales, y que vivimos en un mundo de historias: “ser una persona es tener una historia y ser parte de una historia” (Bohlmeijer, Westerhof, Randall, Tromp, y Kenyon, 2011). La recuperación de la experiencia es el mecanismo común y universal a través del cual las personas dan sentido a sus vidas y las de los demás, así como sus acciones (Bruner, 1987), aunque a menudo no las explicitamos ni las registramos de manera escrita o audiovisual. Esto es importante porque los significados de las experiencias de los diversos agentes educativos están en continuo desarrollo y cambio, con lo cual podría ser un recurso de transformación consciente y dirigido a fines más específicos.

La narrativa y el video se basan en la importancia de las acciones y sus significados como parte de una construcción de sentidos atribuidos a diversas experiencias vistas como parte de un fenómeno (Clandinin, Murphy, Huber, y Orr, 2010). Entonces, no somos una historia, sino muchas historias que se entretajan, y nuestras historias son propensas a cambiar con el tiempo (Bohlmeijer, Westerhof, Randall, Tromp, y Kenyon, 2011), y más si en ese tiempo hay reflexión conjunta en un proceso de socialización. Bruner (1987) afirma que las formas de contar y las maneras de conceptualizar no son recetas para la estructuración de la experiencia misma, sino que son rutas en la memoria, no sólo para guiar el acontecer de la vida hasta el presente, sino dirigirlo hacia el futuro.

Mientras que, en cierta medida todas nuestras historias son susceptibles de cambio, también pueden mostrarse como imágenes, relatos y símbolos particulares, locales o individuales, y esto puede conducir a formas estrechas de ver el pasado y, por lo tanto, verse limitados en nuestra dirección futura; y es justo ahí donde la recuperación audiovisual y escrita toman relevancia por considerar al otro como revisor de otros relatos o de otros videos, con el fin de generar un juego de intersubjetividades en la interpretación de los significados acerca de la vida escolar. En otras palabras, si en realidad estos dispositivos tienen un impacto tan fuerte en la dirección de la vida futura de algún docente, es importante examinarlos y comprender la influencia que pueden tener en nuestras futuras acciones, saberes docentes y creencias pedagógicas.

Hay un creciente interés en el papel de la narrativa y de los videoestudios como herramientas psicoeducativas, ya que son recursos que facilitan mirarse a sí mismo y sus propios saberes (Sánchez y Ortega, 2012; Suárez, 2007), y han sido desarrollados como métodos de investigación en la formación inicial y continua de profesores (Clandinin y Connelly, 1996). Estos recursos metodológicos de investigación-docente se han vislumbrado como herramientas psicopedagógicas de gran alcance, ya que sirven para identificar aspectos personales susceptibles a ciertas formas de pertinencia

interpretativa con mayor profundidad (Suárez, 2007). La psicología educativa y la pedagogía pueden incorporar el uso de la narrativa y el videoestudio como herramientas centrales para el aprendizaje, con el fin de sostener un diseño curricular democrático, equitativo y socialmente justo, ya que, en su esencia, la recuperación docente implica subirse al carril de la historia, rehistoriar y realizar la interpretación de uno mismo y/o de la vida de los demás como un proceso fundamental del aprendizaje, reflexión y reconstrucción de las propias prácticas, saberes y significados.

Esta forma de psicopedagogía basada en la recuperación docente se ha utilizado en el desarrollo de programas de formación inicial, como ha sido el caso de la narrativa y los videoestudios como un *componente clave* de una iniciativa en curso de desarrollo profesional (Ortiz, 2011; Sánchez-Ortega, 2012) para los docentes en servicio en escuelas de educación básica en México. Los videos y los relatos autobiográficos son un recurso fundamental en esta iniciativa, y se utilizan como un medio de la comprensión de cómo los agentes educativos experimentan su vida escolar de una manera a la que no podrían tener acceso de otro modo. Estos registros proporcionan una forma para que los maestros examinen sus propias enseñanzas, creencias y prácticas, y el impacto que podrían tener sobre sus estudiantes. Los resultados de diversas investigaciones (Scheckel y Ironside, 2006; Bishop *et al.*, 2009; Suárez, 2007) indican que la recuperación de la práctica docente es eficaz como una herramienta a través de la cual los maestros profundizan en la comprensión de cómo sus experiencias de vida, propias y ajenas, influyen e informan acerca de sus teorías en acción (González y Mitjás, 1999), puestas en juego en la práctica profesional.

Un aspecto importante en la aplicación de estos métodos, quizá menos desarrollado, es el papel de apoyo del profesor para hacer más transparentes los sistemas de significado existentes, para apoyar la reflexión crítica sobre la historia de vida, y para vincular la comprensión obtenida a través de rehistoriar y reconstruir las acciones y las posibles formas futuras de estar en el mundo. Es

entonces más que el registro (visual o escrito) de una historia: es el cuestionar continuo de sentido y de acción de considerable importancia para el sinfín de fenómenos socioeducativos que se vive en la escuela. Estas formas de registro no sólo remiten a la secuenciación de eventos, sino a formas de retomar aspectos de la historia de vida de cada agente educativo (Sánchez y Ortega, 2012; Suárez, 2007).

El registro y recuperación de la práctica docente pueden apoyar a los maestros en formación (inicial y continua) a traer un sentido de orden a sus acciones, identificar los momentos más destacados de las decisiones que toman en sus prácticas, darle un cierre a eventos afortunados y desafortunados (desde su propia representación de los mismos), y profundizar en su propio desarrollo profesional y personal (Karpiak, 2000). Bolívar (2002) afirma que las historias personales que se reconstruyen a través del registro tienen el potencial de hacer que el contenido curricular sea más real, más inmediato y más personal. El uso de historias personales-profesionales tiene dentro de sus funciones la de crear un nivel más complejo de participación y reflexión en el proceso educativo como parte de su historia reconstruida en el marco de la propia vida del maestro.

Elbaz-Luwisch (2010) sugiere una serie de características de los registros con el fin de mostrar su validez desde la metodología cualitativa para el desarrollo profesional. Esto incluye clarificar la historia propia como una plataforma de reflexión y de comunicarse con los demás, para contribuir al desarrollo profesional propio y al de sus compañeros. De este modo, se afirma que tanto el maestro y el público –en este caso, el narrador o el videoestudiante y los otros narradores o videoestudiantes con quienes intercambiarán los registros– pueden tener oportunidades para la pregunta y la crítica, para obtener nuevos conocimientos. Además, las historias que se observan o se leen, desafían las creencias de las personas así como las prácticas de aprendizaje y enseñanza. Esto nos hace pensar que el intercambio de vivencias, el compartir experiencias pedagógicas insertas en éstas, puede ser considerado como inherentemente arriesgado (Ochoa y Suárez, 2005), ya que se

trata de exposición personal y de vulnerabilidad potencial al abrirse a la gente. Teniendo en cuenta este potencial de vulnerabilidad, los registros remiten precisamente a la consideración y mirada de las prácticas docentes puestas en juego, así como de la manera en que se relaciona como persona con otros agentes educativos. Por lo tanto, podemos traducir esta vulnerabilidad como susceptibilidad a la crítica y la reflexión constante.

En este esquema de susceptibilidad, el plan de estudios se somete a la reflexión y la crítica como un evento pedagógico a lo largo de los actos de la enseñanza (Doyle, 1996). El registro impacta en tanto el plan de estudios incluye lo que se ha aprendido y cómo se piensa que hay que aprender, lo cual permite y remite al aprovechamiento de los saberes de los maestros a partir de sus propios saberes y experiencias; en lugar de traer expertos fuera de la experiencia de los maestros, se aprovechan las historias autobiográficas escritas y/o videograbadas para que puedan aprender sobre el mismo proceso de aprendizaje interpretando la problemática de su propio mundo (Freire, 1973).

Es bien sabido que los profesores principiantes tienden a recrear las experiencias de enseñanza y aprendizaje que tenían cuando eran estudiantes en las escuelas (Lortie, 1975). Es entonces que el registro de la práctica permite obtener algún tipo de conciencia de estas pautas culturales (Stigler y Hiebert, 1999) e intencionalmente generar propuestas en contra de ellas (Britzman, 1986). Es así que el registro y su estudio socializado y compartido puede ser una estrategia de identificación de las identidades docentes y las historias para el desarrollo de la conciencia y el inconsciente de sus teorías y sus prácticas de enseñanza (Ritchie y Wilson, 2000). Por lo tanto, la sola concienciación de las historias existentes no es suficiente, ya que las historias de maestros en sí mismas no constituyen una estrategia dentro de un plan de estudios, más bien estas historias tienen que ser reveladas e investigadas.

Es así que la narrativa audiovisual y escrita tiene potencial como una plataforma rica para hacer visible una parte de las teorías y

creencias existentes sobre el aprendizaje y la enseñanza, y desde la cual se pueden desarrollar nuevas teorías y creencias. Sin embargo, el recuento sólo de la propia historia no es suficiente para desafiar las creencias preexistentes y puede, por el contrario, reforzarlas. Por tanto, se requiere considerar que la vivencia puede convertirse en una lente a través de la cual se logre examinar un salón de clases, las prácticas y dinámicas subyacentes, y reflexionar sobre las experiencias de sus propios estudiantes en un esfuerzo continuo a la crítica, narración y reflexión de los registros en un marco de socialización (Kenyon y Randall, 1997; Ritchie y Wilson, 2000). Porque las historias en sí mismas son insuficientes para lograr un cambio de fondo aislado, ya que, como comenta Freire (1973), es importante que las personas sean capaces de nombrar y problematizar sus propios mundos. Por lo tanto, el uso intencional de historias autobiográficas documentadas y videograbadas podría tener el potencial de hacer que los significados acerca de la experiencia profesional sean aún más pertinentes y memorables para una persona.

A través de estos dispositivos, se busca que los maestros creen y compartan sus registros como “textos y videos socializados”. Desde esta perspectiva, las vivencias registradas que permiten reflexionar las experiencias educativas, requieren el contexto de discusión pública de las historias, y la discusión de las implicaciones no sólo para sí, sino para todos los agentes educativos implicados. Suárez (2007) afirma que en la comprensión de nuestra narrativa se desarrolla una empatía más profunda de la vida escolar, de los estudiantes, de otros maestros y de nosotros mismos. A razón de esto es que se pretende ganar un conocimiento más profundo de nuestras propias condiciones y recursos para, así, tomar acciones más eficaces en la práctica docente.

Los profesores tienen múltiples historias que contar acerca de los eventos de la vida escolar. Se necesita apoyo y un ambiente seguro para crear y hacer públicos los registros sobre este fenómeno, que se han construido y reconstruido como parte de sus historias de vida personales. El examen de estas historias tiene el potencial

para ayudar a los docentes a problematizar en torno a su comunidad de trabajo y aprendizaje, con el fin de analizar críticamente las prácticas y creencias subyacentes.

Kierkegaard (1945) ha afirmado que la vida se vive hacia adelante; sin embargo, la recapitulación y recuperación a través de los registros no sólo consiste en volver a contar historias, sino en la interpretación de su propio pasado y en el examen de las historias del pasado de los compañeros; esto quizá genere la oportunidad de crear la comprensión de sus experiencias, que podrían afectar sus acciones futuras como maestros. En este sentido, el juego de vivencias entre el pasado y el futuro, hace que el registro no sea una herramienta basada en un análisis *a posteriori*, sino que es parte de la dinámica misma de reflexión constante, y el hacer de este recurso una constante permite entender que no es una recuperación *de* experiencias sino *en* experiencias.

Además, el proceso mismo de registro incluye la identificación de las prácticas permeadas por el estar ahí, los retos ante la creación explícita de conexiones entre las experiencias, la teoría, los saberes y las prácticas. Entonces, se muestra otro propósito que radica en mejorar las prácticas docentes desde la interacción de las mismas creencias y prácticas puestas en juego (Darling-Hammond *et al.*, 2005). Con el apoyo de los profesores en formación docente, se podrá orientar la interpretación de estos registros (Timperley y Robinson, 2002).

## CONCLUSIONES

Para finalizar, de todo lo planteado a lo largo de este trabajo, nos interesa remarcar los siguientes aspectos. El estudio de la práctica docente ha sido abordada desde muy diversas perspectivas, que se han ido complejizando a lo largo del tiempo. En tal sentido, se han planteado propósitos y abordajes metodológicos que han alcanzado la perspectiva de analizar dicha práctica como un objeto

de estudio que, como tal, requiere una mirada externa que la describa y logre dar cuenta de ella. En este tipo de estudios se introdujo un matiz que permitió una introspección del docente a partir de preguntas que le permitían facilitar su pensamiento y las decisiones en el aula, hasta llegar a la llamada triangulación, que combinaba las dos posibilidades, la observación de un agente externo y la introspección. El ejemplo paradigmático de este tipo de estudios es el trabajo realizado por Flanders, quien proponía categorizar para observar y, a partir de ello, prescribir.

El movimiento que se generó posteriormente permitió pasar de la prescripción a la descripción; con ello se pasó de centrarse en las técnicas de enseñanza a centrarse en los procesos de enseñanza. Algunos de los planteamientos derivados de estas perspectivas han sido considerados en algún momento ejes en la formación de los docentes. Es así que el interés prescriptivo acababa por definir lo que era una buena práctica docente en el aula, imponiendo un modelo de desempeño en el aula a través de un modelo curricular. En muchos casos, ello ha generado que por un lado vaya la prescripción y por otro la práctica docente. Por su lado, la postura descriptiva hace un replanteamiento en el sentido de que la teoría pedagógica hay que generarla de la descripción de la experiencia y el conocimiento práctico; es decir, se ha propuesto un enfoque más práctico e inductivo que describir el qué y cómo es la práctica realizada en el aula para caracterizar el qué hacer docente, de tal suerte que lo que se propone es recuperar las buenas prácticas retomando las propias experiencias de los docentes y, a partir de ello, generar conversaciones motivadoras e inteligentes entre los docentes para, de esta forma, generar en algún sentido la mejora en el quehacer docente. Este tipo de estudios han ido derivando en una orientación descriptiva-cualitativa, en donde se acepta que lo prescriptivo y lo descriptivo pueden ser complementarios y, con ello, se lleva a los docentes a investigar su propia práctica y propiciar el desarrollo de procesos formativos en los contextos escolares específicos. Este tipo de enfoques ha recurrido al uso de videos para estudiar la

enseñanza en el aula, con el fin de desarrollar un lenguaje y referentes compartidos.

Posteriormente, los movimientos de la prescripción a la descripción y de la técnica al proceso, dieron paso a un tercer movimiento, que va de la formación de los docentes hacia la investigación básica, desarrollada por los propios docentes, con el fin de comprender el sentido y significado de la práctica en contextos de diálogo entre colegas.

La evolución que se ha generado, ha derivado en enfoques interpretativos en donde se incorporan como recursos fundamentales los videos y la narración. Una idea central es que los seres humanos somos seres narrativos, seres visuales y culturales, y que vivimos en un mundo de historias. Encontramos que los videos y las narraciones se están volviendo herramientas comunes en la formación de docentes. Hay una fuerte tendencia a destacar el papel de la narrativa y de los videoestudios como herramientas, en tanto que son recursos que permiten mirarse a uno mismo y sus propios saberes, y han sido desarrollados como métodos de investigación en la formación inicial y continua de los docentes.

Podemos decir, entonces, que el estudio de la práctica docente tiene una larga data, y que ha transcurrido a través de metodologías que la plantean como un objeto de estudio que demanda para dar cuenta de ella de un agente externo, y de metodologías que permiten un regreso a mirarse al docente a sí mismo y a los otros, permitiendo así diluir la dicotomía sujeto-objeto mediante la incorporación de la narración de su propia historia personal y la de los otros, posibilitando con ello la re-significación de su práctica docente, y dejando con ello nítidamente planteada la posibilidad de formar parte de una comunidad de práctica, por sus implicaciones en el significado de la experiencia práctica y aprendizaje entre colegas, así como en la identidad profesional.

## REFERENCIAS

- Bamberg, M., Damrad-Frye, R., (1991). On the ability to provide evaluative comments: further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, 18, 689-710.
- Bishop, R., Berryman, M., Cavanagh, T., y Teddy, L. (2009). Te Kotahitanga: addressing educational disparities facing Maori students in New Zealand. *Teaching and Teacher Education*, 25, 734-742.
- Bohlmeijer, E.T., Westerhof, G.J., Randall, W., Tromp, T., Kenyon G. (2011). Narrative foreclosure in later life: preliminary considerations for a new sensitizing concept. *Journal of Aging Studies*, Volume 25, Issue 4, 364-370.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación bio-gráfico-narrativa en educación, *Redie*, Vol. 4, Núm. 1.
- Borko H., Jacobs J., Eiteljorg E., Pittman M E (2008). Video as tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24, 417-436.
- Britzman, D. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: biography and social structures in teacher education, *Harvard Educational Review*, vol. 56, 4.
- Bruner, J. (1987). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: teacher stories-stories of teachers-school stories-stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30.
- Clandinin, D. J., Murphy, M. S., Huber, J., y Orr, A. M. (2010). Negotiating narrative inquiries: living in a tension-filled midst. *The Journal of Educational Research*, 103, 81-90.
- Clarke David and Hilary Hollingsworth (2002). Elaborating a model of the teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Conle, C., Dan Blanchard, Karen Burton, Arlene Higgins, Mei Kelly, Leola Sullivan, Jennifer Tan (2000). The asset of cultural pluralism: an account of cross-cultural learning in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, Volume 16, Issue 3, April 2000, 365-387.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, L., Grossman, P., Rust, F., y Shulman, L. (2005). The design of teacher education programmes. In L. Darling-Hammond, y J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Doyle, W. (1996). Curriculum and Pedagogy. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*, pp. 486-516. New York: Macmillan.

- Eaton, J., Collis, G., Lewis, V., (1999). Evaluative explanations in children's narratives of a video sequence without dialogue. *Journal of Child Language*, 26, 699-720.
- Edwards, S., y Kuhlman, W. (2007). Culturally Responsive Teaching: Do We Walk Our Talk? *Multicultural Education*, 14, 45-49.
- Elbaz-Luwisch, F. (2010). Writing and professional learning: the uses of autobiography in graduate studies in education. *Teachers and Teaching Education*, 16 (3), 307-327.
- Erickson, F. (1989). "Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza". En Wittrock, M.C. (ed.) *La Investigación de la Enseñanza*, vol. 2. Barcelona: Paidós, pp. 195-301.
- Fairclough, N. (1992). Discourse and text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse and Society*, 3 (2), 193-217.
- Flanders, N., A. (1970). *Analyzing Teacher Behavior*. USA. Adisson-Wesley Publishing. Company. Inc.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- González-Rey, F. y Mitjás, A. (1999), *La personalidad su educación y desarrollo*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Karpiak, I. (2000). Writing our life: adult learning and teaching through autobiography. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 26 (1), 31-50. México, Revistas/SERIUNAM/Impresas.
- Kenyon, G. M., and Randall, W. L. (1997), *Restorying our lives: personal growth through autobiographical reflection*. USA, Westport, CT: Praeger.
- Kierkegaard, S. (1945). *Edifying discourses*. USA: Augsburg Publishing House.
- Labov, W., y Waletzky, J. (1967), Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J.Helms (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts*, pp. 12-44, Seattle: University of Washington Press.
- Lave, J y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. EE.UU., Cambridge University Press.
- Loera, A, Hernández R, Rangel, A, y Sánchez, S. (2006). *Análisis de la práctica pedagógica videograbada*. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Loera, A, Hernández R, Rangel, A, y Sánchez, S. (2007). *Cambios en la práctica pedagógica videograbada*. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Lortie, D. (1975), *Schoolteacher: A Sociological Study*. London: University of Chicago Press.
- Marx, R., Blumenfeld, P. y Krajcik (1998). New technologies for teacher professional development. *Teacher and teaching education*. Vol. 14. No. 1. 33-52
- Ochoa, L. y Suárez, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Organización de los Estados Americanos, Agencia Interamericana para

- la Cooperación y el Desarrollo [AICD] y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina.
- Ortiz, G. (2011). Breves consideraciones en torno a las condiciones educativas de los bilingües en México. *Revista Entre Maestr@s*, vol. 11, núm. 37, 46-53.
- Palincsar, Annemarie Sullivan, Shirley J. Magnusson, Nancy Marano, Danielle Ford y Nancy Brown (1998). Designing a community of practice: Principles and Practices of the GLsML Community. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 14 No. 1, 5-20.
- Peterson, C. y McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics*. Plenum Press, New York.
- Ritchie, J. S. y Wilson, D. E. (2000). *Teacher Narrative as Critical Inquiry: Rewriting the Script*. N. Y.: Teachers College, Columbia University.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Roth, Druker, Gornier, Stigler, González, Okamoto (2006), Teaching science in five countries. Results from the TIMSS 1999 videostudy. <http://nces.ed.gov/pubs2003/timssvideo/index.asp>
- Salmani-Nodoushan, M. (2007). A Brief Overview of Classroom Research. *Pakistan Journal of Social Sciences* 4 (3), 367-374.
- Sánchez E. (2008). Análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo. *Infancia y Aprendizaje*, pp. 31(2), 233-258.
- Sánchez H. S. y Ortega S.M.C. (2009). Videoclub en escuela primaria de la Ciudad de México. En: Sánchez H.J. S y Rangel P. A (2009), *Maestros y comunidades de práctica*. México: UPN-Colegio de posgraduados.
- Sánchez, J. S. y Ortega, M. C. (2012). Videoestudios de formación docente en la escuela. Cómo reflexionan los maestros sobre sus prácticas de enseñanza. México: UPN.
- Scheckel, M.; Ironside, P. (2006). Cultivating interpretive thinking through enacting narrative pedagogy. *Nursing Outlook*, 54, 3, pp. 159-165.
- Shiro, M. (2003). Genre and Evaluation in Narrative Development. *Journal of Child Language*, 30, 165-195.
- Stigler, J. W. y Hiebert, J. (2002). La brecha en la enseñanza. En *The Teaching Gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York. The Free Press. De la Traducción capítulos 1-7, Estudios Públicos, 86.
- Stigler, J. y Hiebert, J. (1999), *The teaching gap*. New York: The Free Press.
- Suárez, D. (2007). Formación Docente e Indagación Pedagógica del Mundo Escolar. La Construcción Social del Conocimiento Escolar. Universidad de Buenos Aires. Disponible en: [http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/publicaciones\\_dhs/p\\_torres.pdf](http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/publicaciones_dhs/p_torres.pdf)

- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2005). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, en: *Revista Nodos y Nudos*, Vol. 2; N° 17, 16-31. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN).
- Tannen, D. (1989). *Talking voices: Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Timperley, H., y Robinson, V. (2002). *Partnership: Focusing the relationship on the task of school improvement*. Wellington: NZCER.
- Timperley, H. (2008). Teacher professional learning and development. Educational Practices Series. International Academy of Education. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Educational\\_Practices/EdPractices\\_18.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf)
- Wiggins, R., Follo, E. y Eberly, M. (2007). The impact of a field immersion program on pre-service teachers' attitudes toward teaching in culturally diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 23, 653-663.