

# LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS Y LA CARACTERIZACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Ana María Gómez Serna

División de Lenguaje

[amaria.gomez@crfdies.edu.mx](mailto:amaria.gomez@crfdies.edu.mx)

Marisol Sandoval Ríos

División de Ciencias y Matemáticas

[msandoval@crfdies.edu.mx](mailto:msandoval@crfdies.edu.mx)

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de  
Sonora

**Línea temática:** Formación de Docentes

## Resumen

Este trabajo tiene el objetivo de presentar dos campos de investigación educativa en los que actualmente se está trabajando en el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora: la *Sistematización de Experiencias* y la *Caracterización de Buenas Prácticas*; nos proponemos también reflexionar sobre cómo se pueden fortalecer los procesos de formación de docentes con su implementación. Las preguntas a las que buscamos dar respuesta en este documento son las siguientes ¿Qué nos aporta el conocimiento empírico de los y las docentes en servicio para el fortalecimiento de los procesos de formación de docentes? ¿Cuáles enfoques teóricos y metodológicos dan soporte a la investigación sobre experiencias y buenas prácticas docentes? ¿Qué procesos formativos promueven estos campos de investigación y cómo detonarlos?

## Palabras Clave

Formación Docente    Buenas Prácticas    Sistematización de Experiencias

## Introducción

Este trabajo tiene la finalidad de presentar dos campos de investigación educativa en los que actualmente se está trabajando en el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora (CRFDIES): la *Sistematización de Experiencias* y la *Caracterización de Buenas Prácticas*. El aporte principal que nos proponemos hacer es reflexionar sobre la relación entre estos dos campos de investigación con la formación de docentes y mostrar cómo se puede enriquecer ésta última con el conocimiento y aplicación de investigaciones centradas en las prácticas y experiencias de las y los docentes. Las preguntas rectoras a las que buscamos dar respuesta en este documento son las siguientes ¿Qué nos aporta el conocimiento empírico de los y las docentes en servicio para el fortalecimiento de los procesos de formación de docentes? ¿Cuáles enfoques teóricos y metodológicos dan soporte a la investigación sobre experiencias y buenas prácticas docentes? ¿Qué procesos formativos promueven estos campos de investigación y cómo detonarlos?

Hemos construido este trabajo a través de la reflexión conjunta entre las dos responsables de los proyectos que aplican estos campos en el CRFDIES; el primero en la enseñanza de lenguas originarias en primarias indígenas y el segundo en la enseñanza de las ciencias naturales en secundaria. Producto de este diálogo reflexivo y tomando como base las citadas preguntas, lo que aquí compartimos es un punto de partida para la construcción del programa de investigación e intervención educativa en el CRFDIES.

### **a) El conocimiento empírico y la formación profesional de las y los docentes.**

El sociólogo francés François Dubet (2006) sostiene que, además de ser un trabajo sobre el “otro”, el trabajo docente es un trabajo sobre uno mismo; posición que destaca la dimensión intra e intersubjetiva del trabajo docente. Con ello se hace referencia a que, además de las condiciones objetivas en la que éste toma lugar, lo que se pone en juego son los llamados “horizontes” de cada sujeto, es

decir, el conjunto de posiciones, creencias y prácticas que caracterizan a cada sujeto de acuerdo a su historia y contexto; esto quiere decir que el trabajo docente involucra al sujeto plenamente y se desarrolla en un plano contingente, incierto e indeterminado.

Una de las principales consecuencias de esta postura que llamamos “relacional”, es que el trabajo docente es irreductible al dominio de una serie de técnicas y a la aplicación de programas; bajo esta premisa podemos sostener que el conocimiento empírico, es decir, los saberes que las y los docentes construyen en la práctica, a través de la experiencia y de su reflexión sobre la misma, constituyen un referente en su labor cotidiana, así como un acervo de estrategias planificadas y no planificadas cuya eficacia y valor ellos y ellas han probado de antemano. En este sentido, podemos sostener que una de las principales habilidades que requiere un docente en el desempeño de su trabajo es la reflexividad, esto es: el desarrollo de ese diálogo de ida y vuelta entre las condiciones objetivas de su práctica y la forma (subjetiva) en que él o ella las resuelve en su particular contexto y posibilidades.

Es importante mencionar que encontramos una abundante producción en la investigación socioeducativa que, desde hace por lo menos dos décadas (cfr. Schön, 1998; Goodson, 2003; Bolívar, 2001), posiciona al sujeto educativo como fuente de saber, de experiencia y de sentido de la compleja tarea escolar. El lugar que ocupa este tipo de aproximaciones dentro de la investigación educativa en contextos formales es todavía marginal en relación con aquella de corte positivista y de soporte cuantitativo.

No obstante, las voces y representaciones de las y los docentes cada vez toman más fuerza y reclaman su lugar dentro de la construcción del sentido y el saber en, para y desde la escuela misma, ya no desde los expertos y teóricos disciplinares, cuyos aportes lejos de ser desdeñados o minimizados, deben, ante todo, sopesarse, dialogarse e interpretarse desde el horizonte no de quien los valida, como un tribunal académico, sino de quien los practica.

Volviendo a las preguntas que nos atañen, respecto a lo que aporta el conocimiento empírico de los y las docentes para la formación docente, partiendo de lo anterior, es posible enunciar que el reconocimiento y valorización de este conjunto indeterminado de saberes devuelve a la profesión docente su carácter esencialmente humano, contingente y situado. Lo que nos aportan estos saberes, en suma, es la posibilidad de poner nuevamente la mirada en el sentido de educar e ir más allá de la formación docente como el aprendizaje o dominio de ciertas técnicas como aparece en el discurso actual de la profesionalización docente.

Las experiencias del profesorado, su sistematización y la puesta en valor de las mismas constituyen un corpus que no se agota en su formalización en los parámetros del conocimiento científico, sino que son fuente y expresión de esa reflexividad de la que hablamos, necesaria en el desarrollo de cualquier actividad docente comprometida

### **b) La sistematización de experiencias y la caracterización de buenas prácticas como propuestas de formación docente.**

La sistematización de experiencias y la formación del “profesional reflexivo”, o del docente como investigador, tiene sus antecedentes en la pedagogía crítica y en la educación popular que se desarrolló ampliamente en Latinoamérica durante los años 80, principalmente la primera. Estas corrientes parten, fundamentalmente, de posturas epistemológicas y metodológicas críticas dentro de la investigación educativa que reivindican al sujeto educativo como un sujeto portador de saberes construidos en su práctica y que son susceptibles de sistematizarse y formularse como conocimientos que pueden aportar al desarrollo teórico y conceptual de la disciplina pedagógica.

En estas posturas, asociadas a los métodos cualitativos de investigación, se encuentra una crítica a todo el campo de producción y distribución del conocimiento que se produce no sólo en el terreno de lo educativo. Es decir, no

sólo el experto analista externo está en la posición de desarrollar conocimiento que permita el desarrollo de la disciplina, es también el sujeto, en este caso el docente, un profesional que en el desarrollo de sus actividades construye y formula los saberes que valida con su propia práctica, con base en sus resultados en el aula, como sostienen Jacobo García & Hernández Vaca (2011):

“El desarrollo educativo con calidad no vendrá desde fuera, sino que esta será posible sólo si es generada por los actores de los procesos educativos, lo que será posible sólo cuando el educador ocupe su lugar; es decir, cuando sea restituido como sujeto de saber con capacidad para atribuir sentido a su quehacer” (Jacobo García & Hernández Vaca, 2011:2).

Estos saberes constituyen un importante conjunto de acciones y estrategias que son susceptibles de ser sistematizados y formulados en el marco de las estructuras formales de construcción del conocimiento que permitan su validación y socialización. Para ello es necesario que sean vistos con una mirada investigadora y crítica, indagar en sus procesos internos y a la vez relacionarlos con los enfoques y conceptos externos que nos aportan las corrientes teórico-pedagógicas.

Por su parte, el concepto de buenas prácticas se incorpora de un modo progresivo a la educación, en el plano internacional, a lo largo de las dos últimas décadas; ante la necesidad de motivar al alumnado hacia el aprendizaje. Si bien, los libros de texto gratuito han sido un recurso fundamental para el trabajo escolar, un gran número de maestros utilizan material complementario con la finalidad de generar modelos de aprendizaje efectivos para el alumno, en función del contexto socio-cultural en el que se desarrolla. Es importante experimentar, innovar y mejorar métodos de trabajo en el aula que permitan fomentar la autonomía del alumnado y la responsabilidad; a la vez, dichas metodologías deben ser dinámicas e interactivas.

En el ámbito educativo, una buena práctica es una iniciativa, una política o un modelo de actuación exitoso que mejora los procesos escolares y los resultados

educativos de los alumnos. Una buena práctica, se convierte en la expresión de un conocimiento profesional, empíricamente válido, formulado de modo que sea transferible y, por tanto, de potencial utilidad para la correspondiente comunidad (AAEE, 2012).

La UNESCO, por su parte, en el marco de su programa MOST (*Management of Social Transformations*) analiza cuáles deben ser las características de las buenas prácticas y determina que hay cuatro rasgos fundamentales que no se deben obviar. De tal manera, que las buenas prácticas deben ser:

- **Innovadoras**, desarrolla soluciones nuevas o creativas
- **Efectivas**, demuestran un impacto positivo y tangible sobre la mejora
- **Sostenibles**, por sus exigencias sociales, económicas y medioambientales pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos
- **Replicables**, sirve como modelo para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares.

Las características de una buena práctica, a su vez, se orientan en dos ámbitos: en lo que el profesor debe realizar para que la actividad sea considerada una buena práctica y los resultados que puede tener en el alumnado. Las buenas prácticas hacen referencia a criterios de actuación que son considerados óptimos para alcanzar determinados resultados, a experiencias que se guían por principios, objetivos y procedimientos apropiados o pautas aconsejables que se adecuan a determinados estándares o parámetros consensuados, así como a experiencias que han arrojado resultados positivos, demostrando su eficacia y utilidad en un contexto concreto. Las buenas prácticas permiten destacar aquellas actuaciones que suponen una transformación en las formas y procesos puestos en marcha y que se convierten en el germen de un cambio positivo en los métodos de actuaciones tradicionales (AAEE, 2012).

De acuerdo con lo antes descrito, se puede entender por buenas prácticas a las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también

otros aprendizajes de alto valor educativo, como por ejemplo una mayor incidencia en colectivos marginados, menor fracaso escolar y mayor profundidad en los aprendizajes (Cabré, 2009).

Ya hemos enunciado los principales elementos conceptuales de estos campos de investigación que tienen como interés común la indagación, formalización y socialización de las experiencias y prácticas docentes. Ahora bien, la pregunta que deviene es la metodológica, esta es: ¿Cómo promover entre las y los profesores el desarrollo de habilidades para sistematizar sus experiencias y buenas prácticas? La respuesta tiene que ver, fundamentalmente, con el fortalecimiento de habilidades investigativas en las y los profesionales educativos. ¿Cómo se logra esto? La metodología que estamos explorando para detonar este proceso de formación en investigación para la intervención y mejoramiento de la práctica docente son los talleres de narración biográfica y de sistematización de buenas prácticas pedagógicas.

Las dos propuestas parten de los fundamentos del método cualitativo, que reconoce el papel que juegan los sujetos en la construcción e interpretación del conocimiento. Los talleres biográfico- narrativos promueven la generación de conocimiento desde un enfoque dialógico donde lo principal es propiciar el espacio para que se comuniquen las experiencias de viva voz y puedan ser analizadas y comprendidas desde los distintos horizontes de interpretación de los y las participantes. Los talleres de sistematización de buenas prácticas están enfocados a compartir las experiencias y a proporcionar a los y las docentes herramientas para la representación de sus saberes y la formulación crítica de sus prácticas más significativas y las que les han dado mejores resultados. Ambos contemplan también la apropiación por parte de las y los participantes de herramientas básicas de investigación como la problematización y la documentación.

### **c) Procesos de formación docente en la investigación sobre prácticas y experiencias educativas.**

Una de las críticas que se le ha hecho, particularmente a la propuesta de sistematización de experiencias, es no haber trascendido la mera narración de experiencias personales y haberse quedado como un conjunto de relatos que no abonan al mejoramiento conceptual o a un desarrollo teórico. No obstante, estos enfoques para la investigación educativa tienen un valor intrínseco; su potencial formativo no se puede valorar en términos de las aportaciones hechas a un conjunto teórico disciplinar, sino que impacta primero a nivel individual. Toda práctica de investigación es transformadora, quien se transforma en principio es quien investiga, pues el sujeto nunca deviene el mismo al seguir un proceso de análisis y en este caso de autoanálisis.

Potenciar al sujeto investigador que se encuentra en las y los docentes y dotarlos de las herramientas para expresar sus saberes prácticos, para formularlos en las lógicas de la investigación para la producción de conocimiento es un proceso formativo necesario frente a los múltiples contextos en que toma lugar la experiencia escolar; éste se detona, principalmente, a través del diálogo entre pares y la horizontalidad en los procesos de investigación.

Es importante reconocer que ni el programa de formación de docentes mejor diseñado puede abarcar la multiplicidad de escenarios, las distintas variables lingüísticas y culturales y la diversidad de sujetos con los que las y los docentes se relacionan en el desarrollo de su práctica, es por ello que herramientas tales como la reflexividad, la narración y el dialogo interactoral pueden aportar importantes elementos para que esta variabilidad y diversidad de prácticas puedan representarse, analizarse y conocerse en un marco más amplio que permita el mejoramiento de las mismas.

## **Conclusiones**

En este trabajo nos hemos ocupado de fundamentar dos campos de investigación en educación que, a nuestro juicio, son pertinentes y necesarios para el impulso que requiere la formación de docentes en la actualidad. Consideramos que, además de las competencias que se requiere para ser un profesional de la

educación, se debe promover la participación de las y los profesores en la generación y aplicación de conocimiento pedagógico, así como abandonar la creencia de que la confianza técnica se basa en la aplicación de teorías probadas. El reto que plantea la vertiginosa actualidad educativa es moverse con la misma velocidad, que no tiene que ver con las certidumbres técnicas ni con la innovación tecnológica, como se nos dice comúnmente, sino moverse de los roles estáticos, asumirnos como sujetos de cambio que dan cuenta de las transformaciones de la enseñanza como objeto y del enseñante como sujeto. Cambios que nos ayuden a mejorar la calidad profesional no desde los estándares y lo medible, sino desde la recuperación de la experiencia compleja de *educar- se en y con el otro*.

## Referencias

Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2012). Guía de buenas prácticas docentes. Sevilla, España.

Bolívar, Antonio (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación, Madrid, La Muralla.

Cabré Castellví, M.T. (2009). Terminología y buenas prácticas. Actas de la Conferencia 2009. Publifarum, núm 12.

Dubet, F. (2006) El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Gedisa, Barcelona.

Jacobo García & Hernández Vaca (coords.). (2011) La Escuela Normal de la experiencia. Sistematización de buenas prácticas en educación básica. Memorias del VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros que hacen Investigación desde la Escuela. Córdoba, Argentina.

Goodson, Ivor (2003). "Hacia el desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes", Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, núm. 19, pp. 33-58.

Schön, Donald (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós, Barcelona.