

## SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN DE DOCTORANTES, UNA METODOLOGÍA PARA LA MEJORA DOCENTE

JORGE A. FERNÁNDEZ PÉREZ<sup>1</sup>  
GUADALUPE BARAJAS ARROYO<sup>2</sup>  
HADI SANTILLANA ROMERO<sup>3</sup>

**TEMÁTICA GENERAL:** INVESTIGACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

### RESUMEN

La cuestión de la formación para la investigación se reinstala en la agenda de las Instituciones de Educación Superior recientemente, con ello, garantizar el desarrollo de competencias para la investigación es uno de los retos centrales que convoca estudiosos y científicos ubicados de diversos campos disciplinares a reflexionar en los mejores métodos para transmitir no sólo los conocimientos disciplinares sino también los saberes en torno a desarrollar investigaciones innovadoras y con alto rigor metodológico. Así, como parte de las acciones de la Red para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (REDECA), el Cuerpo Académico-279 “Estructura, Formación y Práctica Profesional”, estructuró un programa de formación basado en el Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (M-DECA), a partir del que se generó un material de gran valor didáctico que identifica en los resultados de la investigación, no sólo el proceso de formación de los doctorandos, sino sobre todo en la transformación de los docentes que retoman la Sistematización de Experiencias como una metodología, que bajo una óptica cualitativa y crítica, rescata la historicidad de los formadores con la que realizan la transposición de las competencias investigativas mediante la reflexión planeada, organiza y re-significa el proceso pedagógico con la intención de co-crear, co-generar y co-producir conocimiento, lo que reivindica al docente como un investigador portador de saberes disciplinares-pedagógicos construidos desde su práctica. **Palabras clave:**

---

<sup>1</sup> Doctor en Educación. Profesor Investigador de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Responsable del Cuerpo Académico “Estructura, Formación y Práctica Profesional”. Investigador nacional nivel II. (coordinador) jafp58@prodigy.net.mx.

<sup>2</sup> Doctora en Educación. Profesora Investigadora Invitada de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Colaboradora del Cuerpo Académico “Estructura, Formación y Práctica Profesional”. Investigadora nacional nivel I. gpebar1@prodigy.net.mx

<sup>3</sup> Maestra en Educación. Estudiante del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa y colaboradora del Cuerpo Académico “Estructura, Formación y Práctica Profesional”. hadisantillana@gmail.com.

**Formación de investigadores, Sistematización de experiencias, Competencias investigativas, Redes de colaboración, Investigación aplicada.**

## **INTRODUCCIÓN**

En el marco de la transición a la sociedad del conocimiento y de la información, la formación de investigadores ha sido un tema de interés tanto de gobiernos, como de universidades y académicos en muchos países de América Latina y Europa desde hace varias décadas. En este escenario resulta indispensable propiciar las condiciones, conocimientos y habilidades para el proceso de formación doctoral, así, el DICE se gesta un programa para la formación de investigadores en el área de ciencias sociales que busca que sus egresados formulen propuestas innovadoras con alto rigor metodológico que contribuyan a dar solución a los problemas y necesidades en el ámbito educativo.

Ante este planteamiento, un grupo de docentes integrantes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), retomó la propuesta iniciada por Marín y Guzmán para desarrollar y evaluar competencias desde una perspectiva crítica y a través de procesos de reflexión docente (Guzmán, Marín e Inciarte, 2014) y se incorpora el proceso de Sistematización de Experiencias (SE) para darle mayor rigor al proceso y como un avance en la presente línea de investigación en innovación docente. El grupo de docentes reflexionó sobre lo observado y registrado en el diario de los docentes del Curso de Seminario de Investigación I, reconociendo el qué, cómo y para qué, que favoreció la identificación de ciertas problemáticas en la formación previa de los doctorandos, lo cual demandaba replantear los procesos de transposición de los docentes a fin de atender las necesidades de formación del alumnado.

En la deconstrucción de la práctica se identificó que se presentaban diferencias significativas entre los asesores y el docente que impartía el Seminario de Investigación I; ante la falta de un consenso en los elementos requeridos para la estructuración del protocolo de investigación algunos estudiantes no lograban precisar su tema de investigación, lo que demandaba fortalecer las competencias del estudiante como investigador del campo de la Investigación Educativa con énfasis en la innovación, estas demandas implicaron voltear la mirada, analizar de forma crítica el actuar docente para iniciar una espiral auto-reflexiva para realizar una transposición didáctica que permitiera que los estudiantes incorporaran de una manera reflexiva y planificada los principios básicos de la investigación educativa. Obtener aprendizajes críticos a partir de las experiencias en el aula permitió pensar en:

- ¿Qué nos aportan los procesos de sistematización de experiencias (SE) al fortalecimiento de los procesos de formación de docentes?
- ¿Qué procesos formativos promueven los campos de investigación y cómo detonarlos?

Estos cuestionamientos guiaron el proceso de mejora de los docentes participantes quienes asumieron como una de sus finalidades incorporar a la práctica docente el proceso del M-DECA y

analizar las evidencias bajo la SE para las competencias docentes relativas a la transposición didáctica, así como diseñar su docencia mediante dispositivos de formación y evaluación de competencias y la coordinación de la interacción pedagógica en un contexto que permita al profesorado transformar procesos y prácticas docentes en pro de contribuir a la mejora de su calidad.

## **DEL MODELO PARA EL DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIA ACADÉMICA (M-DECA)**

El M-DECA es una propuesta que emerge de los currículos actuales en la educación con un enfoque por competencias desde el supuesto que formar bajo este enfoque exige que los profesores transiten su práctica educativa a este modelo, por ello, investigar sobre su trabajo en el aula y replantear los procesos de enseñanza son el eje medular de esta red de investigadores. Entre sus fundamentos encontramos las aportaciones de Rueda, Luna, García y Loredó, (2011) referentes a los procesos de evaluación de la docencia que se desarrollaron mediante producción de programas de formación de profesores que asumían a la evaluación como un proceso que permitía diagnosticar para mejorar, sustentado en el binomio de evaluación-formación, desde esta visión surge la idea de repensar este binomio en beneficio del mejoramiento de las prácticas educativas y de los sujetos involucrados, considerando que la evaluación de la docencia y la formación de profesores son dos componentes del quehacer educativo concomitantes que se transforman, en distintos momentos, de evaluación-formación, en formación-evaluación.

En este escenario el M-DECA (Guzmán, Marín e Inciarte, 2014), consta de cuatro componentes el conceptual, de formación, de evaluación y de investigación que integran el quehacer docente además de constituirse en el fundamento de las siete competencias de los docentes universitarios que se enlistan a continuación:

1. “Desarrolla su formación continua.
2. Realiza procesos de transposición didáctica.
3. Diseña su docencia mediante dispositivos de formación y evaluación de competencias.
4. Gestiona la progresión de la adquisición de competencias.
5. Coordina la interacción pedagógica.
6. Aplica formas de comunicación educativa adecuadas.
7. Valora el logro de competencias”.

Del proceso, los profesores documentan y reflexionan su experiencia formativa mediante el diseño de un proyecto formativo que permite implementar una secuencia de secuencias didácticas, que permiten establecer las intenciones formativas derivadas de reconocer una Situaciones-Problema, como resultado de un proceso de reflexión colegiada de la práctica docente; así el docente clarifica

por una parte las condiciones que presentan los estudiantes para alcanzar las competencias del curso y la práctica del docente. Una de las fases determinantes es la de planeación permite el diseño contextualizado de actividades de aprendizaje, concebidas como los procesos, dinámicas, operaciones o planes enfocados a la consecución de metas de aprendizaje, que indiscutiblemente nos hablan del dominio disciplinar y didáctico del profesor. Lo anterior, se encamina a generar una serie de evidencias de desempeño que se valorarán bajo el dispositivo de evaluación.

## **SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS, UNA METODOLOGÍA PARA LA MEJORA DOCENTE**

La SE como una metodología que fortalece la valoración de las estrategias didácticas diseñadas y aplicadas para generar efectivamente conocimiento científico en el ámbito del saber. Desde un enfoque hermenéutico reflexivo, la SE alinea sus principios y premisas básicas a la idea de que el docente actualice, alinee y mejore sus competencias didácticas y métodos de enseñanza a una docencia orientada a elevar la calidad de la educación. Lo anterior, no como una “receta” sino una propuesta abierta, flexible que cada docente adaptada en función de su experiencia, tiempos, recursos, etc. Al respecto Ruiz Botero, (2001) refiere que la sistematización encuentra un respaldo epistemológico en los enfoques:

- a) Histórico- Dialéctico, debido a que parte de las experiencia vistas como una práctica social, histórica, dinámica, compleja y contradictoria, que se analiza desde otras prácticas similares que pueden interpretarla y decodificar su significado.
- b) Dialógico e Interactivo, arguye que las experiencias como espacios de interacción, comunicación y relación, permiten tematizar problemas que se dan en la intervención docente desde el contexto en el que se gestan.
- c) Deconstructivo, sitúa a la SE como una mediación que entra en “la voz, en la autoconciencia de lo institucional y los imaginarios y en los campos institucionalizados donde se ejerce poder.” (idem, 2001:05)

Desde un planteamiento más contemporáneo la SE en respuesta a vincular la teoría y la práctica, se propone como una experiencia de investigación participativa que encuentra un espacio entre la investigación y la evaluación. Al respecto, tanto la investigación como la sistematización son procesos de producción de conocimiento que desde la SE favorecen la conceptualización de las prácticas partiendo de un proceso intencionado y planificado. Para Ghiso (2008), la SE debe ser un proceso colectivo que está ligado a la transformación educativa al recuperar, tematizar y apropiarse de la práctica educativa en un contexto que relaciona sistémica e históricamente sus componentes teórico-prácticos lo que permite a los sujetos comprender y explicar los sentidos, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presenta la experiencia. Desde luego no se trata de un simple *todo vale* sin juicio la SE no es recopilar información, ordenarla cronológicamente, elaborar un informe, síntesis

sobre lo que se hizo, ni mucho menos un compendio de acciones que de origen nunca plantearon un proceso de transformación docente.

La revisión de diferentes propuestas ha permitido reconocer que la Investigación Acción comparte con la Sistematización de experiencias la finalidad de conocer lo que pasa en el aula para transformar los procesos de formación, mediante un proceso intencionado, planeado y autocrítico, no obstante, surgen con raíces epistemológicas diferentes. La REDECA la concibe como el proceso de investigación que realizan los sujetos sobre sus prácticas educativas como fuente de conocimiento; implica registro, reconstrucción, análisis, comprensión e interpretación crítica reflexiva individual y colectiva de la realidad, para la construcción de sentido y significado orientada a la transformación (Red para el Desarrollo y Evaluación Profesional Docente, 2016). En el marco del concepto anterior, que la Sistematización de Experiencias Educativas es una metodología que enriquece el proceso reflexivo bajo una óptica cualitativa y crítica; que emerge de la inteligencia colectiva y la construcción colectiva lo que permite planear, organizar además de caracterizar el proceso pedagógico con la intención de co-crear, co-generar y co-producir conocimiento, lo que reivindica al docente como un investigador portador de saberes disciplinares-pedagógicos construidos desde su práctica.

El proceso de sistematización transita por una serie de fases, partiendo de una reflexión sobre la intervención docente que permite al investigador reconocer las áreas en las que puede transformar su actuar (Elliot, 1990; Fierro, Fortoul y Rosas, 1999; Bazdreich, 2000; Aranguren, 2007; Casals, Vilar y Ayats, 2008; Latorre, 2013); a partir de este momento se establece una intención formativa de la cual se desprende la segunda fase del proceso, el diseño y planeación de la propuesta.

## ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Este trabajo es una investigación de carácter cualitativo, desde la que se busca producir datos descriptivos como "las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable" (Taylor y Bogdan, 1986: 20) al estructurar la intervención docente desde los elementos teóricos metodológicos del Modelo M-DECA y de la Sistematización de Experiencias Educativas con la reflexión de docentes y estudiantes del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa, desde la que se privilegian las dimensiones: práctica docente, competencias investigativas, reflexión dialógica y la evaluación en tres vertientes: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Asimismo, se retoma el pensar de Lewin (1946 citado por Bauselas, 1998) en sus aportaciones investigación-acción como "una forma de cuestionamiento auto-reflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo".

Se determinó emplear a la investigación acción (Elliot, 1990; Kemmis y McTaggart, 1988), en su modalidad de investigación colaborativa (Casals, Vilar y Ayats, 2008), que da cabida al

establecimiento de una triada de co-investigadores que abordan la formación docente a través de un dialogo reflexivo mediante el intercambio de roles que se intercambian con la intención de que se vivencie la experiencia desde cada rol, así el “presentador, prepara y aplica el proyecto formativo; el observador (observa, relata e informa lo que ocurre antes, durante y después de la experiencia) y facilitador (coordina y distribuye el trabajo).

El enfoque que subyace es el socio-crítico, cuyo objeto de estudio es la práctica educativa, que incluye tanto comportamientos observables como los significados e interpretaciones que dicha práctica lleva asociadas para quienes la realizan. De acuerdo a Martínez (2007: 33), se trata de una perspectiva de investigación que centra su interés en analizar y controlar cómo se producen los procesos de cambio que tienen lugar en las prácticas educativas. Este proceso de investigación es promovido por los propios sujetos que llevan a cabo dichas prácticas requiere de la puesta en práctica de diversas técnicas que recuperan la memoria colectiva.

El estudio se llevó a cabo en tres etapas, la primera de carácter documental, con la intención de analizar y retomar los fundamentos teóricos de la Sistematización de Experiencias y su articulación con el M-DECA. La segunda desarrollada a través de una de intervención pedagógica mediante el Seminario “*Desarrollo de Competencias Investigativas en Posgrado*”, y la tercera, de carácter empírico que constituyó el trabajo de campo, en donde la base empírica del estudio fue el método de investigación acción colaborativa. En esta etapa, el proceso siguió cuatro fases: planificación, actuación, observación y reflexión-evaluación; de forma genérica puede afirmarse que la investigación acción se desarrolla siguiendo un modelo en espiral en ciclos sucesivos (Bauselas, 1998).

Para recabar la información se definió que las técnicas e instrumentos a emplear y que proporcionarían información para la triada serían la observación participante, que estaría a cargo de dos docentes en cada sesión, el diario de campo (docente), para lo cual se elaboró un guión de observación con la finalidad de orientar los registros. También se consideró el uso de cuestionarios y entrevistas, la matriz de valoración (rúbrica) esta última como una opción para retroalimentar a los doctorantes y ceñir los criterios de los docentes en torno a la elaboración del protocolo Álvarez-Gayou, (2003). Por último, se videograbaron las sesiones a fin de analizar tanto las intervenciones de los docentes como actitudes y respuesta de los doctorantes bajo categorías específicas apegadas al M-DECA (Latorre, 2013).

## RESULTADOS

Esta experiencia implicó hacer un alto en el trabajo como docente, para reflexionar sobre aquello que caracterizaba la práctica docente específicamente sobre el cómo y para qué enseñar. Así que se estructuró una práctica reformulada, con la intención de experimentar otro rol diferente en el que se alternó la explicación del tema con actividades de reflexión que buscaban confrontar lo que el estudiante sabía o creía saber con los elementos que realmente debería tener este apartado. El resultado fue una práctica reflexiva, así como la aplicación y evaluación de competencias investigativas docentes a nivel de doctorado con un trabajo de triadas como una estrategia pedagógica conjuntamente con un trabajo colaborativo lo que permitió formar y estructurar un equipo para desarrollar la intervención, observándose lo siguiente:

En relación con las fortalezas encontradas por la triada y la triangulación del docente, estudiantes y observador en la secuencia, desde la perspectiva de las intenciones formativas, se analizaron mediante una matriz que identificaba las coincidencias o discrepancias entre la mirada del investigador, del observador y del alumno el docente. Considerando los diálogos externados, se aprecia una coincidencia que establece la clarificación de la estructuración e importancia de los elementos relevantes para conformar el tema de sus investigaciones, que si bien ya se había abordado en clases anteriores, al llevarlo a cabo se dieron cuenta que no lo tenían muy claro. Desde esta perspectiva la actividad que se realizó, deja para el docente la importancia que tiene el reflexionar su práctica para mejorar el proceso de enseñanza, fue una actividad que dejó la inquietud de desarrollar habilidades y actitudes cooperativas y comunicativas que permitan mayor interacción con los estudiantes.

Por otra parte, en relación con las oportunidades, el docente refirió la importancia en cuanto a la investigación –acción donde se propicia la oportunidad de establecer de manera cíclica la planeación, el actuar, la observación y la reflexión, lo cual no resulta fácil llevar a cabo por las características que hemos venido realizando de una práctica que se da por el perfil docente, dentro de un modelo tradicional. Sin embargo, después de haber establecido como objetivo mejorar la práctica docente, se elaboró una planeación en equipo la cual condujo a un actuar diferente basado en propiciar una participación activa y responsable no solo en los estudiantes sino también en el docente desarrollando estrategias que permitan tener mayor comunicación a través de un diálogo reflexivo y crítico con la finalidad de obtener un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para el docente, haber realizado una modificación en cuanto a sus estrategias de enseñanza, así como el empleo de diversos instrumentos y criterios para la evaluación de los estudiantes, le permitió en muchos sentidos una mejora en su perspectiva sobre la forma de análisis de las tareas de los estudiantes.

Por otra parte, es importante observar que las opiniones de los estudiantes, concuerdan en alguna forma con el pensamiento del docente, ya que consideran que las explicaciones teóricas fueron fundamentales para comprender la temática a tratar, lo que permitió además la intervención con comentarios o ejemplos de varios compañeros, lo cual enriqueció más la información recibida en este módulo. La interacción social de los participantes en su proceso formativo, también fue relevante con relación a la modificación de ideas previas que se tenían pero que no necesariamente eran las correctas, también les permitió el cuestionarse sobre el origen del conocimiento, su propio conocimiento como ha sido desarrollado y si han llegado a las etapas de la autorreflexión para poder señalar que realmente hay una apropiación del mismo, esto genera en la mayoría comentarios que señalan su nivel de desarrollo del conocimiento, de sus propias habilidades y capacidades.

Para finalizar se valoró que un proyecto de esta envergadura, con la colaboración de cinco doctores representa una oportunidad rica en aprendizaje ya que se potencializan y complementan los procesos de transposición didáctica y los saberes disciplinarios traducido en palabras de un estudiante en << que tanto hago mío lo que veo en usted y la forma en la que modelaron en nosotros las competencias investigativas acompañadas de un intercambio dialógico me brinda una idea más clara de lo que falta por desarrollar.

## CONCLUSIONES

Actualmente no podremos educar en contextos complejos sin cambiar la educación, al considerar que la formación de doctorantes implica crecer y desarrollar competencias investigativas e innovadoras exige pensar en la manera en la que se forma a estos investigadores. Así, M-DECA que permitió un mayor entendimiento del objeto de estudio, las intenciones formativas, las competencias y los dispositivos de formación y evaluación.

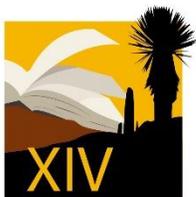
La enseñanza de la investigación como quehacer científico, social y humanístico, está definitivamente ligada a la forma de concebir y producir conocimientos sociales y en humanidades, por tanto y coincidentemente con las aportaciones de Stenhouse, (1987: 1999; 31), se debe emplear la investigación en el aula como estrategia de enseñanza que retoma la existencia de una pedagogía de la investigación, como una indagación sistemática hecha pública. Reflexionar la práctica docente desde un trabajo colaborativo es enriquecedor y un reto al cual no siempre se está dispuesto como docentes. Esto se logra solo si los integrantes del equipo de trabajo asumen de manera responsable el compromiso de trabajar en función del proyecto formativo.

En el mismo sentido, a nivel de posgrado, se van diluyendo los procesos de toma de conciencia sobre el cómo enseñar, debido a que la autoimagen del profesor sobre su dominio disciplinar se sustenta en poseer un mayor grado académico. Dentro de este contexto, la autoimagen en un sentido positivo permite reconocer la expertis en lo disciplinar para construir espacios didácticos para la transposición de ese dominio. Sin embargo, en un sentido negativo, impide al docente

reconocer sus áreas de oportunidad y aceptar la retroalimentación del otro (observador) sobre su cotidianeidad, también se identifica que reduce la disposición a entablar el dialogo reflexivo cara a cara para la reconstrucción de la historia por la falta de un lenguaje común que incluso limita la afinación de las secuencias didácticas y los instrumentos de evaluación-investigación.

## REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Aranguren Peraza, G. (2007). La Investigación-Acción Sistematizadora como Estrategia de Intervención y Formación del Docente en su rol de Investigador, en *Revista de Pedagogía*,. 28, 82: 173-195.
- Bauselas Herrera, E. (1998). La Docencia a través de la Investigación-Acción, en *Revista Iberoamericana de Educación*. 1-9.
- Bazdresch, M. (2000). La intervención de la práctica educativa. En *Seminario de Intervención de la práctica*. Mimeógrafo, Guadalajara: Secretaría de Educación Jalisco-ITESO.
- Casals, A., Vilar, M. y Ayats, J. (2008). La Investigación-Acción Colaborativa: Reflexiones Metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de Música y Lenguas, en *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*. 5, 4: 1.17. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Elliot, John (1990). *La investigación-acción en educación. Escolarización (3ª ed.)*. Madrid: Morata-Fundación Paideia Galiza. Colección Educación.
- Fierro, C., Fortoul, B y Rosas, L (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós.
- Ghiso, A. M. (2008). "La sistematización en contextos formativos universitarios". CEAAL. *Biblioteca virtual sobre sistematización de experiencias. Revista Magisterio*, núm. 33, pp. 76-79.
- Guzmán, I., Marín, R. e Inciarte, A. (2014). *Innovar para transformar la docencia universitaria, Un modelo para la formación por competencias*. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Jara, O. (2003), "Para sistematizar experiencias", *Innovando*, núm. 20, pp. 1-16.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción* (R. G. Salcedo, Trad.). Barcelona: Laertes.



- Latorre, A. (2013). *La investigación-acción: conocer y entender la práctica docente*. México. Editorial Graó/Colofón.
- Red para el Desarrollo y Evaluación Profesional Docente (2015). *Seminario Internacional La Sistematización de Experiencias Educativas*. República de Colombia: Universidad Industrial de Santander.
- Rueda, M., Luna, E., García, B. y Loredo, J. (2011). Resultados y recomendaciones, En M. Rueda (coordinador), *¿Evaluar para controlar o mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades, 1ª edición*, 197-222. IISUE-UNAM: México
- Ruiz Botero, L. D. (2001). *La sistematización de prácticas*. Bogotá: Portal OEI.
- Stenhouse, L. (1987): *La investigación como base para la enseñanza*. Madrid. Morata.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México, Paidós.
- Vasco, C. E. (2008). Sistematizar o no. he ahí el problema, en *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*, 23, 19-21. República de Colombia.