

Buenas prácticas en educación desde el discurso del estudiante

Good Practices in Education from the Student's Perspective

Fernando Herrera Salas¹⁰

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

Resumen

Partimos del método de investigación-acción en el aula, para evaluar el discurso del estudiante del pregrado relativo a las buenas prácticas pedagógicas del docente en su ejercicio curricular. Tal discurso estudiantil supone: a) un discurso motivado e intencional; b) articula la vivencia inmediata de la práctica pedagógica; y c) crea una imagen vívida que otorga sentido al desempeño docente. Para interpretar los hallazgos se retoman dos modelos conceptuales: el *dispositivo tácito-explícito*, y el *constructo PCK*. Los resultados muestran un inventario preliminar de 252 buenas prácticas ubicadas en cinco criterios o taxones. Se concluye que, las buenas prácticas detectadas sitúan expectativas o demandas del estudiante respecto a la actividad pedagógica del docente y resignifican su rol a jugar en la “esfera personal” (plano socioemocional) y la “esfera técnica” didáctico-pedagógica, por lo que se valida la necesidad de invertir esfuerzos en su pasaje de un nivel tácito personal a su formalización institucional.

Palabras clave: buenas prácticas, docencia, investigación-acción en el aula.

¹⁰ Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo: fherresal@gmail .com

Abstract

We began with the action research method in the classroom to evaluate undergraduate students' discourse regarding the teacher's good pedagogical practices in their curricular exercise. This student discourse involves: a) a motivated and intentional discourse; b) the articulation of the immediate experience of pedagogical practice; and c) the creation of a vivid image that gives meaning to the teacher's performance. To interpret the findings, we used two conceptual models: the tacit-explicit framework and the PCK construct. The results show a preliminary inventory of 252 effective practices categorized into five criteria or taxa. We conclude that the identified effective practices establish student expectations or demands regarding the teacher's pedagogical activity and redefine the teacher's role in the "personal sphere" (socio-emotional level) and the "technical" didactic-pedagogical sphere. Therefore, we validate the need to invest effort in moving these practices from a tacit, personal level to their formal institutionalization.

Keywords: good practices, teaching, classroom action research.

Introducción

La presente investigación tiene como propósito realizar un inventario preliminar de buenas prácticas docentes del pregrado de psicología en una dependencia universitaria, a fin de hacer un mapeo de su emergencia espontánea o asistemática, en relación a la fase que podemos denominar post-implantación curricular. Para llevar a cabo este propósito, se recupera el discurso de los usuarios inmediatos y beneficiarios de estas buenas prácticas: los alumnos del pregrado que cursan la primera mitad del trayecto curricular.

En principio, consideramos que una primera instancia de valoración y ponderación de buenas prácticas educativas pueda ubicarse a nivel de los agentes que participan en el día a día de la puesta en escena del currículum que, en el caso que aquí exploramos, se trata de los

estudiantes del pregrado, quienes cuentan con elementos vivenciales para situar la suficiencia y pertinencia de dichas prácticas, dados los efectos que producen en su formación inmediata y por los alcances de las mismas para su futuro profesional. De ese modo, consideramos que la validez del discurso del estudiantado radica en que ellos someten tales prácticas docentes a diferentes escenarios de prueba no sólo en términos lógicos por su rigor aparente, sino por los resultados empíricos que obtienen en su proceso académico, de la solución de los problemas prácticos que enfrentan, y las situaciones de evaluación a las que se ven sometidos, entre otros. En tanto que la peculiaridad de este discurso se puede situar en base a tres características, a) es un discurso motivado e intencional, es decir, supone un distingo emocional y una base cognitiva en la que se asienta el juicio; b) implica una vivencia inmediata de la práctica pedagógica, en una dimensión formativa, y estima su eficacia operativa en las realidades que enfrenta; y c) resulta una narración descriptiva que, como acto de significado, crea una imagen vívida cuyos detalles otorgan sentido al desempeño docente.

El contexto social y la emergencia de buenas prácticas educativas

Como lo estima Jerí (2008), “en las últimas décadas, la educación se ha visto sometida a grandes presiones y reflexiones sobre su finalidad y rol en la sociedad”, en función de los siguientes factores: a) los cambios experimentados por el incremento de las comunicaciones, b) el progreso de los avances tecnológicos, c) la velocidad en la producción y renovación del conocimiento, y d) los retos que en su gestión le exige a la educación el imperativo de la calidad. (2008, p. 30).

En concordancia con esta estimación, encontramos una serie de acontecimientos que redefinen el contexto actual en el que se asienta la educación superior, y han sido

caracterizados como tres transiciones: económica, ecológica y tecnológica. En relación a esta última Casanova (2007) subraya que el impacto de las TIC se ha dejado sentir a distintos niveles, siendo de especial interés la innovación educativa, pues “la implantación en la sociedad de las denominadas «nuevas tecnologías» de la comunicación e información, está produciendo cambios insospechados”, y agrega que “la vivencia subjetiva de esta incorporación por parte del profesorado de todos los niveles educativos . . . se viene a reflejar cómo la convicción de la necesidad de construir un nuevo concepto de educación que responda a las demandas de la Sociedad del Conocimiento”, lo que “... conlleva el cuestionamiento de la función de la educación, el currículo académico, el rol del profesor y el de los alumnos”, y resulta un momento propicio para proponer modelos de docencia nuevos más acordes con el momento actual (2007, p.110).

El argumento en el presente trabajo es que, en su apuesta por la calidad educativa y respuesta a la demanda social contemporánea, todo proceso de cambio curricular en la educación superior lleva aparejada la remoción de prácticas pedagógicas previas y la emergencia de nuevas prácticas que atienden a los ajustes obligados por los cambios introducidos en los objetivos curriculares, la variación de los contenidos temáticos, prácticas profesionales rediseñadas y las formas de evaluación subsecuentes. No importando el grado de experiencia con el anterior, el nuevo currículo aparece para el docente como un escenario de prueba en el que ya no se es capaz de anticipar los efectos de las estrategias pedagógicas en su totalidad y se deben enfrentar acontecimientos inesperados o no sometidos a cálculo, El docente también sabe que lo que ensayó con éxito en su anterior ejercicio docente no puede ahora ser transpolado sin ajuste o como una simple repetición al nuevo escenario de enseñanza, nos referimos a su manera de aproximarse al grupo, el ritmo de trabajo, al manejo de la motivación, al examen y reflexión de los contenidos, la evaluación formativa y sumativa, al inventario de problemas prácticos a enfrentar, entre otras cosas. El espacio áulico se torna ahora un sitio de recreación o nueva creación del vínculo curricular

entre lo prescrito por el currículo y lo actuado, o en posibilidad de realizarse en la práctica cotidiana. Pero el problema que surge es que todo este nuevo acervo de buenas prácticas en su proceso de creación y puesta en escena queda implícito, es decir como experiencia particular de un docente individual, y por tanto sin documentarse, normalizarse y socializarse, para arribar a un estado “explícito” de nivel institucional.

Como se sabe, los cambios curriculares en la educación superior implican un requerimiento institucional, a fin de que su actualización constante garantice su eficacia, calidad y pertinencia social. Es común que, una vez que se ha puesto en marcha un nuevo currículo, ocurren una serie de acontecimientos del orden académico y extraacadémico que pueden beneficiar u obstaculizar su adecuada implementación. Desde nuestra perspectiva, esto supone una especie de vigilancia académica que, entre otras tareas, permita recuperar aquellas prácticas docentes que se destaquen por su eficacia y, en consecuencia, se debe apuntar hacia su preservación y formalización.

Como advertíamos, en este trabajo se ubican prácticas docentes particulares a la enseñanza de la psicología del pregrado, cuya ocurrencia específica se ubica en el primer tramo de la formación curricular, por lo que, si atendemos a la propuesta de la FAO (2013), para distinguir las etapas que supone la recogida de una buena práctica, nos ubicamos en la etapa inaugural, que se refiere a “identificar la práctica y encuadrar el proceso”. Y desde la propuesta de Mondragón y Moreno (2020, p. 11) quienes señalan que la OIT en 2015 estableció tres niveles de maduración de una práctica para convertirse en buena, nuestra evaluación se ubica en la primera etapa definida como el momento de “innovación”, en la cual la práctica pedagógica se ha implementado, pero no se ha evaluado, se caracteriza por su buena intencionalidad.

Definición de buenas prácticas educativas y los modelos de teorización

Una tarea inicial, para cubrir nuestro propósito en este estudio, radica en determinar las características y arribar a una definición fundamentada de buenas prácticas educativas en la educación superior. Para enfrentar esta tarea preliminar es pertinente asomarnos al estatus que mantienen en la literatura al respecto.

Marqués Graells (2002, como es citado en Casanova, 2007, p.117) indica que las buenas prácticas deben entenderse como: “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”.

Adicionalmente, Casanova (2007) considera la propuesta de Palomo, Ruiz, y Sánchez (2006, como es citado por Casanova, 2007) quienes apuntan que el concepto de buenas prácticas se relaciona con el buen hacer didáctico el cual, como todo buen hacer, exige unos prerequisites para su desarrollo: a) disponer de un entorno físico adaptado, con los recursos necesarios, b) contar con un profesorado preparado y un alumnado con unos conocimientos previos y buena disposición, y c) en la medida de lo posible, una implicación familiar que refuerce el marco de enseñanza-aprendizaje y lo apoye (Casanova, 2007,117).

Por su parte Mondragón y Moreno (2020, p.1) señalan que las buenas prácticas (BBPP) y las buenas prácticas educativas (BBPPEE) son promovidas para referir un conjunto de acciones o principios que gozan de reconocimiento por los resultados positivos que se pueden obtener de su replicación. Y agregan que, desde la perspectiva de Jeri (2008), cada buena práctica es una experiencia innovadora para resolver problemas ya que tiene una base cognitiva vinculada a la acción que se puede encapsular para trasladar el conocimiento tácito a

explícito. Y concluyen que no existe una definición universal para el concepto de buenas prácticas (BBPP), pues “En general en el contexto educativo se utiliza para emitir una valoración subjetiva sobre aquellos casos exitosos en los cuales su implementación haya acreditado cierto nivel de efectividad en el logro de los resultados, particularmente los de aprendizaje”, y es posible aprenderlas y transferirlas, pero se observa el problema que “... el concepto es polisémico y se utiliza a discreción por la comunidad educativa sin que necesariamente hayan sido sometidas a algún proceso de evaluación o revisión”. (2020, pp. 2-3).

Finalmente, mencionan con base en los resultados de su revisión de la literatura al respecto que, el atributo más relevante que caracteriza a las BBPPEE es la efectividad, en un segundo bloque se ubican la sostenibilidad y la colaboración, seguidas de la pertinencia, transferibilidad e innovación. (Mondragón y Moreno, 2020, p. 13).

Desde un ámbito organizativo el Grupo Identidad y Desarrollo (2024), analizan las condiciones del desarrollo de buenas prácticas en diversos sectores —entre ellos el empresarial y el educativo— las buenas prácticas, a veces también llamadas mejores prácticas [best practices] responden a principios clave que aseguran su efectividad y adaptabilidad a diferentes contextos: a) innovación y mejora continua; b) ética y responsabilidad organizacional; c) replicabilidad y adaptabilidad, y d) estándares y normativas. (2024, pp. 1-2). Finalmente, al situar el ámbito educativo, mencionan como ejemplo de buenas prácticas: la enseñanza centrada en el estudiante, el uso de tecnologías educativas y la formación continua del docente. (2024, p. 6).

Rivas et al. (2017) proporcionan elementos interesantes para “replantear” e innovar las prácticas educativas, a partir de la determinación de “*qué promueve*”, y deducen una serie de criterios prácticos: a) protagonismo del estudiante, b) enfoque de desarrollo de capacidades,

c) aprender de la comunidad, d) diálogo igualitario, e) colaboración entre pares, f) metacognición, g) personalización. (2017, pp. 160-162).

Desde un contexto organizativo internacional, la FAO (2013) realiza un aporte metodológico interesante, cuando aclaran que, en virtud de que una buena práctica puede ser recomendada como modelo al merecer ser compartida para que el mayor número de personas pueda adaptarla y adoptarla, implica un proceso de evolución que atraviesa 4 fases hasta su normalización: a) innovación-experiencia (pruebas objetivas mínimas); b) práctica prometedora (experimentado en un contexto específica); c) buena prácticas (experimentado en contextos diversos); y d) política, principio, o norma (institucionalizada). Y se deben considerar como criterios para la detección: 1) efectiva y exitosa, 2) sostenible; 3) sensible a los asuntos de género; 4) técnicamente posible; 5) resultado de un proceso participativo; 6) replicable y adaptable, 7) reduce los riesgos de desastres/crisis. (2013, p. 2)

Finalmente, proponen, algo clave para los fines de nuestro trabajo, se trata de una estrategia para establecerlas o normalizarlas, afirmando que: “para recoger una buena práctica es necesario iniciar el proceso de documentación desde las etapas iniciales, cuando la práctica es todavía una innovación potencial”. El proceso de captación y difusión de una buena práctica supone, desde esta perspectiva, 4 fases o momentos de construcción: Etapa 1: identificar la práctica y encuadrar el proceso; Etapa 2: recoger y organizar la información; Etapa 3: analizar los resultados de la buena práctica; etapa 4: documentar y preparar la comunicación; y Etapa 5: compartir con otros para generar cambios. (2013, pp. 8-9)

Para Yáñez y Soria (2017) el término de buenas prácticas docentes refiere un conjunto de acciones o estrategias que logran optimizar los procesos a través de los cuales los estudiantes mejoran su aprendizaje, independientemente de sus condiciones de entrada. La esencia está puesta en el proceso, en un “hacer”, en la acción desarrollada, no en las

condiciones de partida ni en el resultado, pues buenos resultados, no necesariamente son asimilables a buenas prácticas. Y coinciden con Márquez (2002, como es citado por Yáñez, 2017), quien entiende por “buenas prácticas docentes” 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 (2017, p. 61).

Buenas prácticas y modelos conceptuales interpretativos

Para la comprensión y clarificación del proceso que siguen las buenas prácticas en el contexto de la educación, desde una emergencia asistemática hasta su formalización o normalización, debemos contar con modelos interpretativos que articulen su génesis, productividad y trayecto de existencia en el contexto de la realidad curricular. El primero de estos modelos, que aquí vamos a designar como dispositivo tácito-explicito, es expuesto por Jerí (2008), y el cual lo podemos formular de manera más estructural, a partir de los siguientes presupuestos conceptuales:

1. Caracterización de las Buenas Prácticas: se puede arribar a una definición de buenas prácticas a partir de tres rasgos que las caracterizan: a) es una experiencia de carácter innovador que permite solucionar un problema a través de una mejora en el proceso; b) una buena práctica tiene una base cognitiva unida a un actuar, por lo tanto, está ligado a un carácter procedimental; y c) las buenas prácticas son fruto de un conocimiento tácito, que al traducirse en acción, dicho conocimiento conlleva un grado de experticia o dominio sobre lo que se ejecuta (Jeri, 2008, pp. 31-32).

2. Estados del Conocimiento: de acuerdo con este modelo, el conocimiento en cualquier organización se reconoce en dos estados: *el explícito y el tácito*, donde la diferencia del

primero con respecto al segundo radica según Kidwell et al. (2000, como es citado por Jerí 2008, p. 31) en que:

I. El Conocimiento Explícito se encuentra sistematizado en la documentación y archivos, por medio de un lenguaje formal y, por lo tanto, es susceptible de ser capturado, trasferido y socializado.

II. El Conocimiento Tácito se encuentra en la mente de las personas, y considera sus percepciones, puntos de vista, experiencias y lo que se denomina *the craftsmanship* (artesanía) que se debe entender como nivel máximo de dominio, que puede llegar a convertirse casi en un arte.

III. Conocimiento Semiexplícito: Goñi (s.f.) precisa este elemento más en esta distinción, que llama basado en la experiencia práctica no formalizada, pero que habitualmente es utilizado en las actuaciones que requieren una posición frente a una situación de incertidumbre media.

3. Esquema Conceptual-Operativo: este modelo permite considerar la presencia de dos niveles de permanencia y operatividad de las buenas prácticas:

Un *marco de referencia base* que son “los conocimientos previos y las experiencias de vida de los agentes del conocimiento... la constituyen las experiencias prácticas que se viven cotidianamente, las interrelaciones del día a día, aquí se consolida y conforma el conocimiento en común”.

Un *domo superestructural* que constituyen “las orientaciones estratégicas que establecen la direccionalidad con respecto a las metas, y es aquí donde se encuentra la construcción sistematizada del aprendizaje comunitario institucionalizado (Jeri, 2008, p. 32).

4. Escenario Curricular: De ese modo en el contexto institucional a nivel curricular coexisten: percepciones, modelos y patrones mentales, perspectivas, experiencias, conocimiento y conocimiento práctico y aprendizaje

5. Descriptores de los Niveles Tácito y Explícito: de acuerdo a este modelo se pueden caracterizar de manera más específica los estados del conocimiento curricular (2008, p. 33):

I. Conocimiento explícito: empaquetado, fácilmente codificable, comunicable, transferible y puede expresarse en un lenguaje formal compartido

II. Conocimiento tácito: personal, específico del contexto, difícil de comunicar, más difícil de transferir

6. Efectos del Sistema: La articulación de estas formas del conocimiento puede impulsar mejores prácticas: productos, procedimientos y políticas, diseños, planos, habilidades, creencias, valores, y decisiones.

El segundo modelo de nuestro interés, para poder analizar las distintas dimensiones de las buenas prácticas educativas, es el denominado constructo Conocimiento Pedagógico del Contenido (CDC) o Pedagogical Content Knowledge (PCK), propuesto por Lee Shulman (1987, como es citado por Valverde et al., 2010, p. 203). Y que puede ser esquemáticamente descrito como:

a) Es un tipo de saber específico de los docentes, que integra el conocimiento profundo de las asignaturas con estrategias para enseñarlas de manera eficiente.

b) Supone una articulación dinámica entre contenido y pedagogía, bajo la comprensión de las dificultades que presentan los estudiantes en su proceso de aprendizaje y el modo de superarlas.

c) Se trata de una competencia profesional, más allá de únicamente dominar la materia o solo enseñar, y es clave para transformar el contenido curricular en formas accesibles y comprensibles para los alumnos.

Se reconocen como componentes funcionales del PCK, según la propuesta de Shulman (1987, como es citado en Valverde et al., 2010, p. 207): 1) conocimiento del contenido curricular (dominio de los contenidos temáticos de la asignatura, 2) conocimiento didáctico general (estrategias de gestión del aula y dinámicas grupales que no dependen de la materia); 3) conocimiento del currículo (familiaridad con el plan de estudios vigente y los programas educativos); 4) conocimiento didáctico del contenido (la intersección entre materia y pedagogía, que permite la enseñanza efectiva); y de manera complementaria: 5) el conocimiento de los alumnos (comprensión de las características, errores y dificultades comunes de los estudiantes); 6) conocimiento de los contextos educativos (entender el aula, la escuela y la cultura circundante); conocimiento de los fines y valores educativos (comprensión de los objetivos y fundamentos de la educación).

Este modelo articula como elementos estructurales: un “saber qué” (*know that*), referido al contenido curricular que enseñan; con un “saber cómo” (*know how*) que implica la dimensión pedagógica, y finalmente un “saber acerca del otro” (*know about the other*), que reclama la adaptación del conocimiento para resultar comprensible para los estudiantes, tal que anticipe sus dudas y errores característicos y comprenda la naturaleza de los procesos cognitivos y volitivos de sus alumnos. Finalmente cabe señalar que su modelo de acción y razonamiento pedagógico es un ciclo que se compone de actividades de comprensión (inicio y fin del ciclo), transformación, enseñanza, evaluación y reflexión (Valverde et al., 2010, p. 207).

Lo que Shulman (1987, como es citado por Valverde et al., 2010) no prevé o aclara, es que cuando este ciclo se ha repetido varias veces por un mismo docente por ejemplo, al impartir una misma asignatura anual o semestral, es que el punto de arranque ya no es el mismo, ni tampoco se completa el ciclo, y podemos sospechar que los que se reciclan año con año resultan únicamente el segundo y tercer momento del ciclo y en ocasiones, cuando el curso impartido se sale de balance (por la protesta de un grupo, o su apatía frente al curso, entre otras cosas), entonces se reabren los momentos cuarto y quinto. Pero en un cambio curricular, que implica un cambio de objetivos de enseñanza, contenidos temáticos y estrategias de evaluación, resulta evidente que todo el ciclo se reinicia constantemente al reabrirse el curso de la asignatura particular, por lo menos en los años iniciales de la puesta en marcha del nuevo currículo, hasta el momento en que la comprensión por parte del docente, sus estrategias pedagógicas, sus procedimientos de evaluación, etc. se normalizan y observan ajustes mínimos. Pero lo que Shulman si explica es que esta normalización de la práctica docente no puede resultar puramente anecdótica o simplemente fortuita, sino que “la nueva comprensión no se produce automáticamente, ni si quiera después de la evaluación y la reflexión. Para que ella se produzca se necesitan estrategias específicas de documentación, análisis y debate” (Valverde et al., 2010, p. 207). Este es el factor que se debe introducir intencionalmente y es el que de manera preliminar arriesga el presente documento.

Actualmente existen otras metodologías interesantes que aquí solo mencionaremos de paso. Ejemplo de ellas es el proyecto de investigación I+D+i PBETools conducido por académicos de universidades españolas y de la Universidad de Durham del Reino Unido, que explora las Prácticas educativas Basadas en Evidencias (PBE), desde donde se “analiza una cuestión tan fundamental para el desarrollo profesional docente como es la reflexión antes, durante y después de la práctica como base para la búsqueda de elementos que permitan tomar

decisiones «fundadas» para mejorar la acción y avanzar hacia la innovación crítica de prácticas educativas” (Gairín e Ion, 2021, 205).

En esta búsqueda por encontrar un marco referencial aparecen una serie de modelos que pretender dar cuenta de la articulación de componentes del PCK, los cuales exhiben muchas discrepancias sobre su naturaleza, formas de acceso y medición, frente a lo cual acotan Hernández et al. (2021) que: “la solución a esta problemática se dio a través de un Refine Consensus Model (RCM) [Modelo Consenso Refinado], que unifica diversas conceptualizaciones y estructura del PCK como resultado de la disertación entre investigadores de diferentes países” (2021, p. 63). Y agregan, siguiendo en ello a Carpendale, J., & Hume, A., (2019, como es citado en Hernández et al., 2021), que la eficacia de este modelo se basa en la organización de los componentes, niveles y tipos de manera simplificada, creando tres niveles de PCK: disciplina, dominio y concepto; que a su vez se encuentran inmersos en tres tipos de desarrollo; la construcción en la comunidad educativa, la planeación y decisiones sobre contenido disciplinar y la práctica en el aula (Hernández et al., 2021, pp. 63-65).

Para el análisis que aquí emprendemos estos modelos resultan importantes porque nos permiten: 1) considerar los procesos de enseñanza en el aula, 2) determinar las características clave del buen docente, y 3) diferenciar conocimientos y creencias sobre estrategias instruccionales definiendo las representaciones y las actividades.

Competencias del docente requeridas para la escenificación de buenas prácticas

El contexto de exigencia que envuelve a la educación en nuestra contemporaneidad está caracterizado de acuerdo con Jeri (2008, p. 30), por la emergencia de nuevas formas de mirar

y gestionar el proceso educativo y a la escuela como institución. Las instituciones educativas tienen como apuesta crear conocimiento y permitir que este se distribuya equitativamente, enfatizándose la importancia de “una adecuada gestión de las personas”, ya que son ellas las depositarias del conocimiento. En este escenario, aparecen “los conceptos de cambio, calidad, eficacia, entre otros vinculados al quehacer educativo”, que le exige ponerse a la vanguardia de los tiempos y reapropiarse del liderazgo social que la escuela como institución siempre mantuvo.

De ese modo, este contexto en que se sitúa la educación exige, desde la perspectiva de Apaza (2023) que “los educadores en el desarrollo de sus funciones deben estar aptos para asumir retos, desarrollándose de manera profesional y personal, cumpliendo las expectativas y necesidades en el estudiante y campo educativo”. (2023, p. 1535). Y esto es así, porque como acota este autor, la educación enfrenta desafíos tales como brindar calidad educativa, acceso equitativo, recursos, contar con inversión, tener calidad docente, lo que permite precisar siguiendo a Castillo et al. (2020, como es citado en Apaza, 2023, p. 1540) que, en la relación que se establece entre docente-buenas prácticas como respuesta a nuevas situaciones, son variables a tener en cuenta: el logro de objetivos, una buena actitud de liderazgo, dinámica de proyectos e innovación, intercambio de prácticas pedagógicas, autoconocimiento y proceso de evaluación;

Por su parte, Borja et al. (2025), analizan la influencia de las actitudes del profesorado en la formación de los estudiantes, resaltando la necesidad de programas de formación docente que incluyan “habilidades emocionales y relacionales”. Adicionalmente, estos autores señalan que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha impuesto una serie de cambios pedagógicos en la enseñanza universitaria que han modificado los roles de los participantes del proceso de aprendizaje, al igual que han redefinido el perfil del buen docente universitario, en función de lo cual, retoman a Fernández y González (2012, como es

citado en Borja et al., 2025, p. 2), quienes sugieren que los profesores deben destacar en tres ámbitos: 1) el disciplinar, siendo especialistas en la materia que imparten; 2) la formación pedagógica, empleando estrategias que motiven al alumnado hacia un aprendizaje significativo y 3) dispongan de unas ciertas actitudes que favorezcan la interacción profesor-estudiante. Mientras que al recuperar a Jerez et al. (2016, como es citado en Borja et al., 2025, p. 3) encuentran que los atributos de un buen profesional se distribuyen en tres grandes competencias: las pedagógicas, disciplinares y las competencias actitudinales; y concluyen acerca de la importancia de “las características personales, las habilidades comunicativas y las habilidades sociales que predicen una docencia de calidad”, como la clave para cultivar un clima de apoyo y colaboración, mejorando el rendimiento académico y el bienestar emocional de los alumnos. (2025, p. 8).

Valverde et al. (2013), apuntan en su estudio a la dilucidación de aquello que hace que un docente resulte innovador y se comprometa con la mejora en la calidad de la educación, y encuentran que lo que está a la base es el “bienestar subjetivo” en su práctica educativa. Desde esta óptica aportan elementos para determinar un perfil emocional y operativo del docente innovador y eficaz: a) los profesores pueden mejorar su actividad profesional si identifican, reconocen y potencian sus fortalezas; b) si los profesores cuidan su propio desarrollo para alcanzar una mayor satisfacción vital se facultan para intervenir educativamente sobre el desarrollo de la personalidad y el bienestar subjetivo de sus alumnos; y c) estarán mejor preparados frente al «burnout» y el estrés. (2013, p. 261)

Por su parte Veliz y Gutiérrez (1987), establecen criterios para situar el rol del docente en el contexto de la enseñanza virtual el cual, en términos generales, describe el acompañamiento al alumno en su proceso formativo, por lo que más allá de la exposición y la transmisión de conocimientos, el profesor debe: 1) intensificar un trabajo grupal que auxilie el aprendizaje colaborativo, 2) diseñar los contenidos y las estrategias didácticas, y 3) realizar el

seguimiento de los alumnos para evaluar su aprendizaje dentro de la plataforma educativa, (1987, p. 157).

Por su parte, Yáñez y Soria (2017), sugieren que el concepto de calidad en la educación involucra fundamentalmente, al equipo docente y sus estrategias de enseñanza-aprendizaje. En coincidencia con Zabalza (2011, como es citado en Yáñez y Soria, 2017), señalan la necesidad de realizar dos desplazamientos: 1) transitar desde una docencia centrada en la enseñanza hacia un estilo docente que comprometa su quehacer con la calidad de los aprendizajes que se dan en el aula; 2) avanzar desde una concepción de docente como transmisor de información, hacia una concepción de gestor y generador de espacios de aprendizaje, es decir, transformar el aula en un lugar donde se activen los aprendizajes de los estudiantes (2017, p. 61).

Finalmente, podemos señalar las precisiones de Fernández (2013) —interesado en consolidar una enseñanza inclusiva— cuando nos dice que un gran número de autores está de acuerdo en considerar al profesorado como una pieza fundamental a la hora de satisfacer las necesidades del alumnado y propiciar una enseñanza de calidad para «todos» los estudiantes. Y retomando la propuesta de Alegre (2010, como es citado en Fernández, 2013), señala diez capacidades docentes fundamentales para la atención a la diversidad del alumnado: 1) capacidad reflexiva, 2) medial, 3) gestionar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, 4) ser tutor y mentor, 5) promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales, 6) capacidad de comunicarse e interactuar, 7) capacidad de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, 8) enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, 9) motivar e implicar con metodología activas al alumnado y 10) planificar, (2013, p. 84).

Método

La presente investigación se articula desde la lógica de la investigación-acción en el aula, que como precisa Madrid, (2019), "... es conocida asimismo en investigación educativa como investigación en el aula, colaborativa, participativa, crítica, profesorado investigador, etc.", y se orienta a "entender una realidad, la de la enseñanza en las aulas... para, a través de una serie de estrategias de acción y reflexión, tratar de mejorar la práctica educativa", (2019, pp. 253-54). En este sentido y como acota Hating (2013, como es citado por Madrid, 2019), la investigación-acción ha sido considerada como un puente entre ambas actividades: la docencia y la investigación, "puesto que toda propuesta de este tipo ha de incluir un fundamento teórico, así como un componente práctico que trate de provocar el cambio en el entorno en el que se aplica". (2019, p. 253).

Y como ya advertíamos, para la comprensión de aquello que ponen en juego el conjunto de prácticas educativas enunciables por los estudiantes del pregrado, partimos de la propuesta de Jerí (2008), del que hemos preferido intitular dispositivo metodológico tácito-explicito, que articula un paradigma para situar el proceso curricular en su día a día y las prácticas de enseñanza aprendizaje que ahí se instituyen, y en segundo lugar, el denominado constructo Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK o CDC), propuesto por Lee Shulman (1987, como es citado por Valverde et al., 2010, p. 203), que permite valorar el dominio del conocimiento y la habilidad pedagógica del profesor para movilizarlo en el aula.

Procedimiento

Bajo la perspectiva del modo de proceder característico a la investigación-acción en el aula, la cual parte de la actuación cotidiana del docente en el espacio áulico y de los productos obtenidos resultantes del acto educativo, para su posterior análisis e interpretación; fueron

evaluados dos grupos de 45 estudiantes que cursaban el tercer semestre del pregrado en psicología, a través de la actividad diseñada dentro el programa didáctico de una asignatura establecida como taller de formación profesional. El formato de la dinámica en cuestión presentó el texto que a continuación se reproduce: Objetivo: Realizar un análisis de factores que influyen en el rendimiento escolar del alumno. Evidencia 1: Justificación: En los procesos de mejora continua de la calidad de la educación superior, se instrumentan “inventarios de buenas prácticas” para optimizar el potencial de todo el trayecto curricular, tomando como criterios para la detección de prácticas educativas eficientes, los siguientes: 1) elevan el rendimiento académico del alumno, 2) producen tanto resultados inmediatos como efectos duraderos en su formación profesional, 3) ayudan a minimizar riesgos o dificultades (bajo rendimiento, deserción, reprobación), 4) responden a necesidades específicas del desarrollo individual y grupal, y 5) impactan en los proyectos de vida personales. Actividad: redacta 3 “buenas prácticas” del alumno y 3 “buenas prácticas” del profesor, vivenciadas en tus distintas materias a lo largo de los semestres que has cursado, y considerando alguno de los criterios arriba listados.

Luego de efectuada la dinámica, el docente-investigador pudo contar con los formatos resueltos por los estudiantes a manera de evidencia, y proceder a su archivo sistemático.

Resultados

Los resultados se centran en las buenas prácticas enunciadas por los estudiantes en relación con la actividad de los docentes en el aula, al escenificar el acto educativo. Las asignaturas más referidas como escenario de buenas prácticas fueron: Tradiciones Teóricas, Estrategias Metodológicas, Procesos Estadísticos, seguidas de Dimensión Biológica, Taller de Ámbitos Profesionales, y Taller de Integración Universitaria. Fueron seleccionadas un total de 252 buenas prácticas docentes (evitando duplicidades, descartando redacciones poco claras, o

referencias no procedentes y considerando las omisiones o faltantes), varias de las cuales implicaban más de uno de los cinco criterios establecidos para tipificarlas, por lo que la frecuencia en función de criterio asciende a 330 prácticas involucradas y cuya distribución en términos de porcentaje, es del orden siguiente: 1) elevan el rendimiento académico del alumno = 34.5%; 2) producen tanto resultados inmediatos como efectos duraderos en su formación profesional = 4.5%; 3) ayudan a minimizar riesgos o dificultades (bajo rendimiento, deserción, reprobación) = 24.5%; 4) responden a necesidades específicas del desarrollo individual y grupal = 34.8%; 5) impactan en los proyectos de vida personales = 1.5%.

Si atendemos a la propuesta clasificatoria de Yáñez y Soria (2017), encontramos que de las 252 buenas prácticas listadas el 91.3% se relacionan a la esfera técnica y sólo un 8.6 a la esfera personal. Ejemplo de las buenas prácticas relacionadas a los aspectos personales del docente son las siguientes: *“Era una persona paciente y le gustaba enseñar”*; *“Accesible y amable”*; *“Fomenta la reflexión y acción sobre necesidades personales y de comunidad”*; *“Buena relación alumno maestro y abierto a ideas”*; *“Honestidad (no mentir)”*, *“Conciencia de factores personales que interfieren en el desempeño”*; *“Lograr que la case y sus aprendizajes se sintieran como responsabilidad pura del alumno, que ellos decidieran qué tanto querían aprender”*; entre otras. Por su parte, ejemplo de buenas prácticas relacionadas a la esfera técnica, resultan ser: *“Enseñaba bien y te mantenía atento a la clase”*; *“Resolución de dudas, mención de ejemplos, uso de material visual, exámenes”*; *“Fomentar el pensamiento crítico, relaciones con ejemplos”*; *“Ofrecer material de calidad para las clases”*; *“Acompañamiento en trabajos y reportes”*; *“Material visual, textos y PDF completos y fáciles de estudiar”*; *“Usar un lenguaje claro al explicar un tema”*; *“Escucha con atención las participaciones de sus alumnos y hace una retroalimentación”*, entre varias más.

Finalmente, al clasificar las competencias docentes implicadas en las buenas prácticas listadas por los alumnos según la tipología de Fernández (2013), encontramos que: las

competencias Pedagógico-didácticas mostraron un 41%, por ejemplo: *“Enseñaba bien y te mantenía atento a la clase”, “Te resolvía todas las dudas”, “Fomenta el pensamiento crítico”, “Material visual, textos y PDF completos y fácil de estudiar”*; de Liderazgo un 9%, por ejemplo: *“Fomenta el trabajo en equipo con dinámicas interactivas”, “Tener una manera amena, clara concisa y por ende eficiente de explicar los temas y ejercicios”, “Acompañamiento en trabajos y reportes”*; de gestión de grupo y aprendizaje cooperativo el 17%; por ejemplo: *“Buena organización de las fechas de entrega”, “Distribución efectiva de los tiempos de descanso”* , *“Organizar las participaciones”*; de Investigación el 10%, por ejemplo: *“Seguimiento de proyectos”, “Aportaciones a redacción de artículos”, “Seminarios de lectura”*; Interactivas el 11%, por ejemplo: *“Era una persona paciente”, “Consciente de factores personales que interfieren en el desempeño”, “Usa un lenguaje claro al explicar un tema”, “Escucha con atención las participaciones de sus alumnos y hace una retroalimentación”*; Éticas un 12%, por ejemplo: *“Accesible y amable”, “animándote a no faltar”, “Honestidad (no mentir)”*; y las Competencias Sociales el 0%.

Conclusiones

Sería muy factible considerar que se puede arribar a resultados análogos procediendo fuera del marco de la investigación-acción en el aula, utilizando para ello otro tipo de instrumentos indirectos como encuestas y escalas de opinión, entre otros. No obstante, podemos considerar que la investigación-acción en el aula nos ofrece dos ventajas muy importantes: 1) permite que las respuestas del alumno adquieran un mayor compromiso con la verdad, en la medida en que ellos proceden dentro de un marco de evaluación y no perciben la actividad como algo ajeno a sus intereses académicos inmediatos, es decir, como si le hicieran un favor al investigador en turno cuando responden a sus instrumentos; y 2) tal compromiso con la verdad tiene como fundamento su experiencia cotidiana o, dicho de otro modo, la actividad

situada en el aula moviliza sus vivencias personales del día a día, y no se limita a sus creencias o suposiciones sobre el asunto evaluado.

Por otra parte y al interpretar los resultados aquí obtenidos, encontramos que el modelo denominado constructo Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK o CDC), propuesto por Lee Shulman (1987, como es citado por Valverde et al., 2010, p. 203), nos permite, al examinar los contenidos de las buenas prácticas enunciadas, y notar que la articulación del Conocimiento con el saber Pedagógico, es reconocida por los alumnos, pues distinguen si el profesor posee o no conocimiento de la materia (tiene experiencia profesional y una sólida formación teórica), y si es capaz de movilizar este conocimiento valiéndose de recursos didáctico pedagógicos es decir, si “sabe enseñar” o no. Y esto se puede percibir porque: a) un buen número de tales buenas prácticas enunciadas están relacionadas a las formas de evaluación que los profesores utilizan en sus cursos; b) también se puede notar el lenguaje de los alumnos de carácter básicamente descriptivo acerca del modo que el docente procede en el aula, de modo que se subrayan las acciones, actitudes y papel que juega el docente; c) también se hace una constante referencia a las características de los materiales de lectura; d) otros prefieren enfatizar su régimen disciplinario personal, y d) algunos tipifican el carácter o estilo afectivo del profesor, es decir, en ocasiones optan por calificar al docente desde su “dominio del tema”, “sabe explicar”, “conciso”, todo ello como hemos podido mostrar en los resultados.

Adicionalmente, se puede percibir que la abundancia de prácticas clasificadas en los criterios o taxones 1 y 3, da cuenta de que el alumno está mayormente orientado a la obtención de resultados académicos inmediatos, donde esta perspectiva inmediatista nos revela que, dado su avance en el trayecto curricular, aún se carece de un horizonte más amplio acerca de su futuro profesional.

Finalmente, puede parecer, a los ojos del observador experto, que las propuestas de buenas prácticas aquí enunciadas resulten no del todo innovadoras, pero permiten situar, de manera inequívoca, el tipo de expectativas o demandas que los estudiantes manejan respecto a la actividad del docente y resignifican su rol académico dentro del aula en función de la “esfera técnica” didáctico-pedagógica y de la “esfera personal” (plano socioemocional), por lo que se valida la necesidad de invertir esfuerzos en su pasaje de un nivel tácito personal a su formalización institucional, según lo prescribe el dispositivo metodológico tácito-implícito.

Referencias

- Apaza A.C. (2023). Las buenas prácticas del docente en la educación. Horizontes Rev. Inv. Cs. Edu. vol.7 no.29 La Paz jun.2023 Epub / 06-Abr-2023
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.611>
- Borja, T.C., Ríos, J.M. y García, J.M. (2025). Actitudes del profesorado universitario que predicen el desarrollo de una buena práctica educativa: una revisión sistemática. European Public & Social Innovation Review, 10, 01-22.
<https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1799>
- Casanova, C. J. (2007). Desafíos a la formación inicial del profesorado: buenas prácticas educativas en el contexto de la innovación con TIC, Revista Latinoamericana de Tecnología [http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/]
- FAO (2013). Buenas prácticas en la FAO: Sistematización de experiencias para el aprendizaje continuo. Recuperado 10 abril 2026 de <https://www.fao.org> › ...PDF. Sep 1, 2013.
- Fernández B. J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15(2), 82-99. Recuperado de
<http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>

- Gairín, J. e Ion, G. (2014). Prácticas educativas basadas en evidencias. Reflexiones, estrategias y buenas prácticas. Revista Educatio Siglo XXI 2014: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia (España) ISSN edición impresa: 1699-2105. ISSN edición web (<http://revistas.um.es/educatio>): 1989-466X
- Grupo Identidad y Desarrollo. (2024). Buenas prácticas: clave para la sostenibilidad y la mejora continua. Recuperado de: <https://identidadydesarrollo.com> › ...Oct 14, 202
- Hatim, Basil. 2013. Teaching and Researching Translation. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Hernández, A.L.; Merchán, M.M.; y López, B.E. (2021). Memorias Sifored UAN /Núm. 5 (2021): SIFORED. Recuperado de: Revistas UAN; <https://revistas.uan.edu.co> › view
- Jerí, R.D. (2008). Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento. Educación Vol. XVII, N° 32, marzo 2008, pp. 29-48 / ISSN 1019-9403
- Madrid, G. L. (2019). La investigación-acción en el aula de interpretación. En: Carrasco, Cantanero y Diez (Ed.). (2019). Traducción y sostenibilidad cultural: sustrato, fundamento y aplicaciones, Ediciones Universidad de Salamanca, España.
- Mondragón, B.E. y Moreno, R.H. (2020). Revisión del concepto de buenas prácticas educativas que integran tecnologías digitales en el nivel superior: enfoques para su detección y documentación. Revista de Investigación Educativa de la Rediech/ vol. 11, 2020, e916, ISSN: 2448-8550. DOI: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.916
- Gairín, J. e Ion, G. (Coords.) (2021). Prácticas educativas basadas en evidencias. Reflexiones, estrategias y buenas prácticas. Narcea, Educatio Siglo XXI, 40(1), 203-206.
- Rivas, A., F. André y L. E. Delgado, (2017). *50 innovaciones educativas para escuelas*. EduLab y CIPECC.
- Valverde, B.J.; Fernández S. M.; Revuelta, D. F. (2013). El bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con TIC: su influencia en profesorado innovador. Educación XX1, vol. 16, núm. 1, 2013, pp. 255-279.

- Valverde, B. J.; Garrido A., M.; Fernández, S. R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 11, núm. 1, febrero, 2010, pp. 203-229.
- Véliz, S. M. y Gutiérrez M. V. (1987). Modelos de enseñanza sobre buenas prácticas docentes en las aulas virtuales. *Revista Apertura*, Volumen 13, número 1, 1987, pp. 150-165.
- Yáñez, G. L.; Soria, K. (2017). Reflexión de Buenas Prácticas Docentes como eje de Calidad en la Educación Universitaria: caso Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad Católica del Norte. *Revista Formación Universitaria*, vol. 10, núm. 5, 2017, pp. 59-69.