
PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA INNOVACIÓN Y EVALUACIÓN DOCENTE

METHODOLOGICAL MODEL FOR TEACHER INNOVATION AND EVALUATION

Rocío Samino García
Universidad Rey Juan Carlos, España

2018

Vol.1 Num. 3
259-278

Lourdes Rivero Gutiérrez
Universidad Rey Juan Carlos, España

RESUMEN

El presente trabajo, desarrollado dentro de la Red Educativa para el Desarrollo y Evaluación Profesional Docente (Redepd), analiza las sinergias de la sistematización de experiencias educativas y el modelo Deca con el objetivo de proponer una metodología para la innovación y la evaluación docente. La Sistematización de Experiencias Educativas (SEE) conlleva a la construcción de conocimiento y a favorecer el empoderamiento y la transformación partiendo del contexto actual de los agentes participantes. Asimismo, el Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (M-Deca), desarrollado en el marco de la red Redeca (Red para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas), es una propuesta para desarrollar y evaluar competencias desde una perspectiva crítica y a través de procesos de reflexión docente. Ambos, en manos de los docentes, se convierten en potentes herramientas para generar un proceso de reflexión y análisis crítico de sus actuaciones en el aula para mejorar su práctica docente en base a los niveles de excelencia y calidad educativa que exige el Espacio Europeo de Educación Superior.

PALABRAS CLAVE

sistematización de experiencias educativas, modelo Deca, reflexión didáctica, innovación docente, evaluación docente.

ABSTRACT

The present paper, developed within the Educational Network for the Development and Professional Teacher Evaluation (Redepd), analyzes the synergies of the systematization of educational experiences and the Deca model with the aim of proposing a methodology for innovation and teacher evaluation. Systematization of Educational Experiences (ESS) entails construction of knowledge and favours empowerment and transformation based on the current context of the participating agents. Likewise, the Model for Development and Evaluation of Academic Competencies (M-Deca), developed within the framework of the Redeca network (Network for Development and Evaluation of Academic Skills), is a proposal to develop and evaluate competences from a critical perspective and through a process of academic reflection. Both, in the hands of teachers, become powerful tools to generate a process of reflection and critical analysis of their actions in the classroom to improve their teaching practice based on the levels of excellence and quality education required by the European Higher Education Area (EHEA).

KEYWORDS

systematization of educational experiences, Deca model, educational reflection, teaching innovation, teacher evaluation.

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

La literatura especializada demuestra que las funciones o actividades de los profesores cambian, histórica y culturalmente, de acuerdo con la diversidad de contextos en donde se realicen (Rogers y Freiberg, 1996; Schon, 1983 y 1992; Travers, 1981; Wilson, 1992) y conforme al enfoque de enseñanza que adopten (Erickson, 1989; Marcelo, 1987). A pesar de lo anterior, la mayor parte de las instituciones de educación superior evalúan la docencia a través de instrumentos diversos en los que predominan los cuestionarios de opinión de los alumnos, con los que se pretende evaluar la eficiencia del profesor en el aula; generalmente, éstos intentan medir el comportamiento del profesor por medio de un modelo de docente y alumno que poco corresponde con el tipo de enseñanza o la filosofía de la institución (Arbesú y Rueda, 2003; Luna, 2000).

Con frecuencia esta evaluación centra su interés en el conocimiento de las condiciones formales de la actividad docente: manejo de grupo, puntualidad para iniciar y terminar la clase, dominio de los contenidos; cuestiones que poco reflejan la complejidad de las prácticas educativas o lo que aprendió el alumno y, difícilmente, da cuenta del impacto que el profesor tuvo en las formas de pensamiento de los estudiantes (Arbesú y Piña, 2003). El uso que se le ha dado a este tipo de evaluación ha sido fundamentalmente de control administrativo y ha servido para premiar o castigar a los “buenos docentes”, por medio de una compensación a su salario (García, 2000; Luna, 2002). En esta misma línea de pensamiento, Díaz (2000) afirma que se evalúa con el objetivo de dosificar los recursos económicos que se otorgan tanto a las instituciones como a los actores del proceso educativo, y como forma de control burocrático. Y a que los indicadores actuales que determinan la calidad educativa se miden a través de

tasas de reprobación, de deserción escolar y mediante algunos exámenes nacionales; criterios que califican o certifican a las instituciones, y miden a los buenos o malos alumnos y docentes.

En este contexto, es necesario comenzar a diferenciar dos grandes aspectos que integran la evaluación del desempeño académico: uno se refiere a aquellas actividades relacionadas con la investigación, tutorías y acciones de servicio en las que participa el personal académico; el segundo a todas aquellas formas en las que se llevan a cabo las diversas modalidades del proceso de enseñanza y aprendizaje (Rueda y Rodríguez, 1996). Actualmente existen algunos criterios definidos y puestos en práctica por las comunidades científicas para evaluar el trabajo de investigación de los académicos, sin embargo, aún no existe un consenso respecto a los criterios que deben evaluar la labor docente o lo que significa ser un “buen profesor”.

Stake (1975) fue pionero en desarrollar un planteamiento de evaluación claramente cualitativo conocido como *responsive evaluation*, cuyo propósito es responder a los problemas y cuestiones reales que se plantean los alumnos y los profesores cuando llevan a cabo un programa educativo. Otros académicos inciden en la valoración del desempeño del profesor desde una perspectiva proceso-producto, buscando establecer vínculos causales entre la eficacia del docente y prácticas de enseñanza particulares, medidas por pruebas estandarizadas (Erickson, 1989). Mientras que algunos expertos proponen un modelo de evaluación participativo y elaborado por los propios profesores, construido desde la práctica y a partir de la vida cotidiana en las aulas, cuya prioridad sería la comprensión y la mejora de la enseñanza. Este modelo implicaría una actividad diferente tanto por parte del profesor como del alumno, porque la evaluación estaría basada en la participación crítica del estudiante y requeriría de coordinación grupal por parte del docente que facilitara ese aprendizaje crítico del alumnado (Arbesú y Rueda, 2003).

En todos ellos se presupone que las intenciones de la evaluación pueden cambiar, por lo que se recomienda una comunicación continua entre el evaluador y la audiencia con el fin de descubrir, investigar y solucionar los problemas que se presentan durante el proceso. Y se pone de manifiesto la necesidad de explorar opciones donde, tanto los expertos como los propios docentes y estudiantes, participen en el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación para comprender y mejorar la enseñanza.

En este sentido, Guzmán, Marín e Inciarte (2014) desarrollaron un Modelo para el desarrollo y evaluación de competencias académicas, denominado M-Deca, como una propuesta para desarrollar y evaluar competencias desde una perspectiva crítica y a través de procesos de reflexión docente. Sin embargo, para una evaluación de competencias eficaz se considera necesario registrar, sistematizar y analizar de maneras diversas lo que sucede en el aula con el objeto de que los docentes comiencen a reevaluar su profesión y aprecien que, además de cualquier otra instancia externa que evalúe su trabajo, la autoevaluación es sumamente valiosa y necesaria. A este respecto se puede considerar clave la incorporación de la Sistematización de Experiencias (SE) en el ámbito docente, esto es, Sistematización de Experiencias Educativas (SEE), al favorecer la construcción colectiva para aprender de la experiencia desde distintos puntos de vista.

Llegado a este punto, se considera relevante fomentar la función formativa de la evaluación docente, a través de actividades sencillas y sistemáticas que favorezcan el autoanálisis, la reflexión y evaluación de los profesores en algunas de las actividades que desempeñan cotidianamente con sus estudiantes. Tanto el modelo Deca como la SEE son herramientas válidas para la evaluación docente que, lejos de ser opciones alternativas entre las que elegir, se considera que pueden complementarse, dando lugar a una metodología de trabajo más completa y enriquecida.

Por lo tanto, el presente trabajo pretende profundizar en la conceptualización del M-Deca y la SEE y su aplicabilidad en el ámbito docente con el objetivo de encontrar complementariedades que permitan desarrollar un nuevo modelo metodológico que integre el componente de investigación que aporta la Sistematización de Experiencias Educativas (SEE) y los componentes conceptuales, de formación, evaluación e investigación que aporta el Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (M-Deca). Con todo ello se pretende ofrecer una propuesta de innovación didáctica y evaluación docente a seguir por los docentes para la planificación, desarrollo e implementación de actividades formativas sistemáticas que permitan el autoanálisis, la reflexión y evaluación docente de forma colaborativa.

EL MODELO PARA EL DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS ACADÉMICAS (M-DECA)

El M-Deca se considera un Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (Marín y Guzmán, 2013), diseñado por la Red para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (Redeca). Su diseño incluyó una revisión teórica y metodológica sobre formación de profesores, competencias, docencia por competencias y evaluación por competencias. Y su aplicación en diferentes contextos y distintos niveles educativos ha permitido valorar cómo funciona el modelo, ajustándolo para su refinamiento y dándole validez teórico práctica. El modelo es una propuesta para desarrollar y evaluar competencias desde una perspectiva crítica y a través de procesos de reflexión docente; y consta de cuatro componentes: conceptuales, de formación, de evaluación y de investigación (Guzmán, Marín e Inciarte, 2014).

El componente conceptual define y refleja las características cardinales de la competencia, las cuales expresan la búsqueda de la transformación educativa. Así, se define competencia como la capacidad o aptitud de movilizar recursos cognitivos para resolver situaciones problema en un contexto determinado, pudiendo evaluar los resultados.

El componente de formación aborda lo relacionado con el desarrollo de competencias en la formación, por lo que está orientado a la mejora docente con el fin de llegar a un modelo de docencia por competencias. En concreto, el modelo generó siete competencias docentes: (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.

De este modo, plantean un programa de formación que responda a la adquisición de las competencias mediante el desarrollo de secuencias didácticas articuladas por un dispositivo de formación y otro de evaluación. Consiguiendo así un perfil docente asociado a prácticas educativas por competencias. Dicho programa está estructurado en cinco módulos:

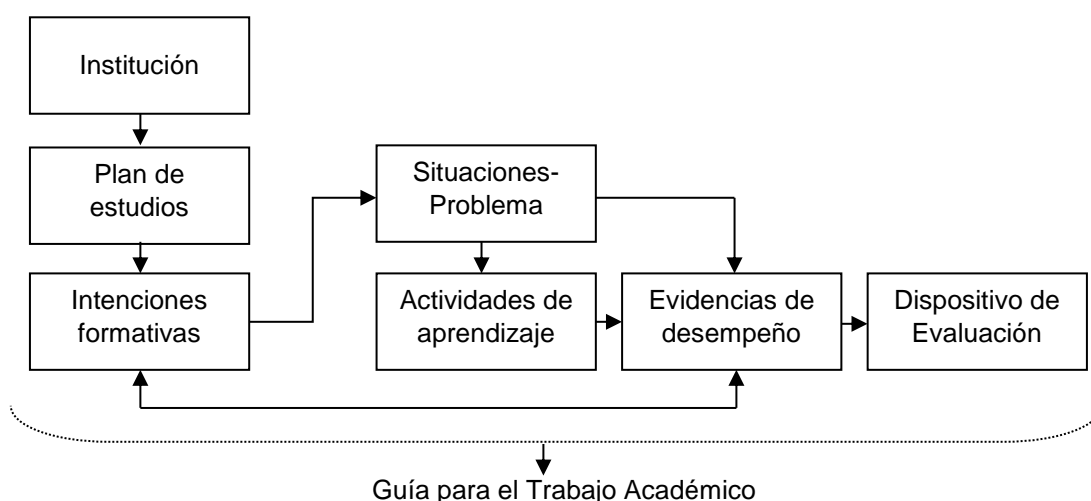
1. Modelo de formación y competencias docentes
2. Pedagogía de la integración
3. La evaluación auténtica y el diseño de la docencia por competencias
4. Intervención en el aula
5. Investigación e integración

El dispositivo de formación se sustenta en secuencias didácticas que responden a la estructura indicada en la Figura 1. Cada secuencia didáctica o andamio cognitivo está formado por los siguientes apartados:

- Presentación: se incluyen una descripción de la institución y del plan de estudios, las intenciones formativas y las competencias que se van a medir en dicha secuencia.
- Dispositivo de formación: se describe una situación-problema, se acompaña con actividades de aprendizaje, se especifican las evidencias de desempeño que tiene que entregar el alumnado y se ofrecen recursos de apoyo para la consecución de dichas evidencias.
- Dispositivo de evaluación: se indican las rúbricas de evaluación de las evidencias de desempeño.

El dispositivo de formación, por tanto, parte de una situación-problema que funciona como disparador de las actividades de aprendizaje. Éstas servirán para llevar a cabo las evidencias de desempeño, apoyándose en los recursos de apoyo proporcionados o buscados. Por tanto, en la docencia por competencias, se enfrenta al alumno/docente a situaciones problema que ha de resolver. Comprobando, a través de la evaluación, que puede ser competente frente o ante esa situación.

Figura 1. Estructura de las secuencias didácticas.



Fuente: Guzmán, Marín e Inciarte (2014).

El componente de evaluación comprende los criterios e instrumentos utilizados para evaluar las evidencias de desempeño. Siempre teniendo en

cuenta instrumentos de práctica reflexiva que contribuyan a los procesos de formación y evaluación de competencias docentes, como el portafolio.

El componente de investigación incluye tanto las estrategias orientadas a la validación del modelo, como los métodos y técnicas que sustentan la evaluación de las acciones formativas que el modelo emprende en cada uno de los programas de formación en que se apoya.

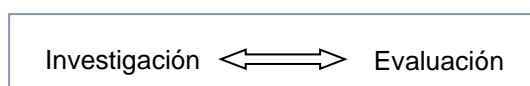
El proceso de investigación es colaborativo, horizontal, el sujeto que investiga forma parte de la propia investigación. Parte de dos tradiciones metodológicas pertenecientes al enfoque cualitativo: el estudio de caso (Stake, 2010; Yin, 1994) y la investigación acción-participativa (Elliot, 1990; Kemmis y McTaggart, 1988).

Para desarrollar este tipo de estudios se plantea la realización de tres grandes etapas:

1. Etapa co-situacional: etapa preparatoria, de sensibilización y ajuste. Se selecciona la universidad, se conforma el grupo colaborativo, los docentes, la formación.
2. Etapa co-operacional: etapa de intervención en el aula, donde se investiga y se documenta la experiencia; y se diseñan o adaptan los instrumentos necesarios (secuencias didácticas o andamios cognitivos) para valorar sus distintos niveles de evaluación. En este caso, el profesor juega un doble rol, el de docente y el de investigador evaluativo, documentando la experiencia mediante técnicas cualitativas (bitácoras, relatos, observación y entrevistas).
3. Etapa de co-producción: etapa de producción conjunta de los participantes, de refinamiento de los proyectos formativos y de generación de propuestas para su diseminación.

La vinculación entre los componentes del modelo puede entenderse desde dos vertientes (Reunión de la red Redepd, Bucaramanga, 2016): se puede entender como un proceso de evaluación que luego investiga. O bien como una investigación evaluativa. Por tanto, parece que hay una relación bidireccional entre investigación y evaluación (Figura 2):

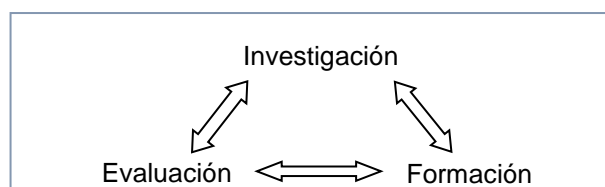
Figura 2. Vinculación bidireccional de los componentes del M-Deca



Fuente: Redepd (2016)

Pero también hay relación con la formación. Y entre todos, hay una retroalimentación permanente (Figura 3):

Figura 3. Retroalimentación de los componentes del M-Deca



Fuente: Redepd (2016)

LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS (SEE)

Antes de definir el concepto de sistematización ha de entenderse que una experiencia es un proceso complejo que sucede en un contexto determinado, en un momento concreto (con unas condiciones concretas) y en la que intervienen diferentes actores.

El nombre de sistematización parte de dos fuentes teóricas (Ruiz, 2001):

- **Materialismo histórico:** que piensa en la práctica teniendo en cuenta los elementos históricos y contextuales o sociales que la orientan. Ve el sustento de la sistematización de experiencias (SE) en la fundamentación teórica y filosófica sobre el proceso de conocimiento y sobre la realidad histórico-social (Jara, 1998).
- **Teoría General de Sistemas:** que reconoce la realidad social como sistema, con estructura dinámica y predeterminada; como proceso que tiene intencionalidad, componentes, sentidos, identidades, mensajes, resultados, impactos, con sujetos en tiempo y lugar.

Se puede describir lo que es la sistematización partiendo de la definición de lo que no es (Jara, 2003; Ruiz, 2001). Sistematizar no es escribir o describir, ni recopilar información, ni ordenar cronológicamente, ni elaborar un informe o síntesis sobre lo que se hizo, ni enunciar problemas o aciertos. Por sí solo esto no es sistematizar experiencias, pero está presente o forma parte de la SE, ya que todas estas acciones se realizan; sin embargo, son necesarias otras acciones más, como la reflexión, para que se considere sistematización de experiencias. Tampoco es evaluar: la SE no significa medir en una escala numérica, sino que se define en términos de reflexión y crítica constructiva. En síntesis, va más allá de ser una actividad teórica, descriptiva, de registro, de recuperación histórica y ordenamiento de información (Jara, 1998; Sánchez, 2010; Vasco, 2008). Se enfatiza en distanciarla de lo que es evaluar como producto de diagnósticos y resultados (Bickel, 2008; Martinic, 1998; Verger, 2007).

Según Ghiso (2008), la Sistematización de Experiencias se entiende como un proceso colectivo de recuperación, tematización y apropiación de una práctica educativa determinada que, al relacionar sistémica e históricamente sus componentes teórico-prácticos, permite a los sujetos comprender y explicar los contextos, sentido, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presenta la experiencia, con el fin de transformar y cualificar la comprensión, experimentación y expresión de las propuestas educativas.

En la sistematización es importante la inteligencia colectiva y la construcción colectiva. Hay que recoger los diferentes puntos de vista para aprender de la experiencia. Tener en cuenta la visión sociocultural, la visión crítica y el contexto de los individuos. Y es importante interactuar a través de comunidades de prácticas, ya que el aprendizaje es diferente según donde se desarrolle (aprendizaje situado).

Sistematizar experiencias comprende no sólo la observación y toma de datos del proceso y de la experiencia en sí, sino también el análisis de todos los aspectos relacionados con la experiencia. Para ello, es necesario ordenar y reconstruir la experiencia (el proceso en sí mismo), partiendo de los elementos tanto objetivos como subjetivos, e internos y externos que han intervenido en el

proceso, para realizar una interpretación y un análisis crítico de lo acontecido que nos ayude a comprender, aprender de la experiencia y extraer aprendizajes que tengan utilidad para el futuro. El desafío consiste en producir nuevos conocimientos (mejorados) a partir de los conocimientos existentes.

Es, por tanto, una metodología de investigación participativa, orientada a transformar procesos y prácticas, que permite elaborar conocimientos desde lo cotidiano y explicar los factores de cambio. Una estrategia para observar y seguir la experiencia en pro de contribuir a la calidad de la misma. Gracias a la documentación y registro de ideas, pensamientos, emociones y actuaciones, es posible la reflexión y comprensión de los hechos, teniendo en cuenta el contexto específico donde se desarrolla la experiencia, para facilitar la toma de decisiones.

La sistematización de experiencias está directamente relacionada con los procesos de innovación didáctica, por lo que es necesario definirlo y contextualizarlo para el ámbito educativo.

La Red Educativa para el Desarrollo y Evaluación Profesional Docente (Redepd), define la Sistematización de Experiencias Educativas (SEE) como *“un 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”*.

El fin es aprender críticamente de las experiencias vividas y mejorar la propia práctica. Sin embargo, el concepto va más allá, ya que permite compartir la experiencia sistematizada con otros investigadores y aprender de experiencias similares, contribuyendo al enriquecimiento de la teoría.

Hay tres interrogantes que circunscriben la definición de SE en el ámbito educativo. La Red Educativa para el Desarrollo y Evaluación Profesional Docente (Redepd), los describe del siguiente modo:

- ¿Qué? Definición.
“La sistematización de experiencias educativas (SEE) es un proceso de investigación que realizan los sujetos sobre sus prácticas educativas como fuente de conocimiento”.
- ¿Cómo? Principios metodológicos.
“El proceso implica registro, reconstrucción, análisis, comprensión e interpretación crítica, reflexiva, individual y colectiva de la realidad”.
- ¿Para qué? Qué se logra, qué aporta la SEE.
“Para la construcción de sentido y significado orientada a la transformación”.

Por tanto, la SEE conlleva a la construcción de conocimiento y a favorecer el empoderamiento y la transformación. Debe implicar un cambio social teniendo en cuenta el contexto actual. Desde sus orígenes, en un contexto de acelerados cambios en América Latina, siempre ha intervenido en la práctica social. De hecho, la SEE se ha alimentado de diferentes corrientes teórico-prácticas que buscaban redefinir los marcos de interpretación y los modelos de intervención vigentes en la realidad latinoamericana. Las principales corrientes son: el trabajo social reconceptualizado, la educación de adultos, la educación popular, la comunicación popular, el teatro del oprimido, la teología de la liberación, la teoría de la dependencia y la investigación acción participativa.

En la literatura aparecen diferentes enfoques de sistematización de experiencias: histórico-dialéctico; dialógico-interactivo; deconstructivo; reflexivo y constructor de la experiencia; hermenéutico; e histórico-hermenéutico. El enfoque es la perspectiva de identificación y permite definir el énfasis del proyecto, al privilegiar asuntos y representar el método para reconstruir las prácticas y producir conocimiento (Barnechea y Tirado, 2007). Escoger uno y otro enfoque en una sistematización de experiencias educativas dependerá de la experiencia a sistematizar, del modo y el resultado del abordaje de la experiencia y del rol de los participantes.

Además, conviene destacar que el concepto de “buenas prácticas” tiene mucho en común con la sistematización de experiencias. Hace ya veinte años Chickering y Gamson (1987) establecieron siete principios que configuraban una buena práctica educativa: promueve las relaciones entre profesores y alumnos; desarrolla dinámicas de cooperación entre los alumnos; aplica técnicas activas para el aprendizaje; permite procesos de retroalimentación; enfatiza el tiempo de dedicación a la tarea; comunica altas expectativas; y respeta la diversidad de formas de aprender.

En este sentido, la identificación de buenas prácticas permite aprender de las mismas, contextualizarlas y mejorar nuestras propias prácticas; este análisis crítico de unos determinados casos hace posible que puedan ser transferidos a otros contextos. Epper y Bates (2004) consideran que las buenas prácticas contribuyen a mejorar el desempeño de un proceso a la vez que responden a una experiencia sistematizada, documentada y experimentada. Aportan, además, que su diseño realiza desde un enfoque innovador aplicando métodos de excelencia basados en la innovación. Por lo que la categoría de buenas prácticas las hace extrapolables a otros contextos.

De manera más reciente De Pablos y Jiménez (2007) conceptualizan las buenas prácticas de cuatro formas: (1) como una manera de modelizar y ejemplificar una actividad realizada con resultados satisfactorios: el desarrollo de una buena práctica responde a una visión compartida de “querer avanzar”; desde esta perspectiva las buenas prácticas son el mejor escaparate de un contexto específico. (2) Como reflejo o producto de la identidad de un contexto: en este caso sería una buena herramienta para gestionar las diferencias y sacar a la luz lo singular y lo específico de ese contexto. (3) Como instrumento de control de quien diseña las políticas públicas para legitimar esas políticas. (4) Como instrumento para gestionar el cambio en las organizaciones.

En cualquier caso, el término de “buenas” les otorga carácter de transferibilidad y exportabilidad. Las “buenas prácticas” resisten a las dificultades, responden a procesos de excelencia. Los retos, fracasos y éxitos experimentados en la implementación de una práctica forman parte de la definición de la misma como buena. Por todo ello, De Pablos y Jiménez (2007) concluyen que la identificación y selección de buenas prácticas, así como su difusión a la comunidad educativa, permitirán optimizar o mejorar los resultados futuros, aspectos en común con la sistematización de experiencias que podría hacer cuestionar si realmente existe una clara diferenciación entre ambos conceptos.

La sistematización de experiencias educativas conlleva un proceso dividido en varias etapas (Redepd, 2016):

- a) Diagnóstico: análisis previo de la situación que se pretende analizar, desde un punto de vista objetivo.
 - b) Contexto de la intervención: definición de los aspectos que van a afectar a la sistematización:
 - Participantes: definición del grupo coordinador o base, del grupo asesor y de los participantes.
 - Respaldo administrativo y de investigación: en caso de tenerlo, indicar con qué tipo de respaldo se cuenta y en qué aspectos puede ayudar.
 - Definición de la experiencia a sistematizar, incluyendo aspectos relativos al periodo y lugar de la experiencia.
 - Establecimiento de un cronograma de acciones.
 - Formación en aquellos aspectos necesarios para llevar a cabo la sistematización.
 - c) Diseño de la Sistematización de la Experiencia: definición del objetivo de la sistematización, el objeto, los ejes y los resultados esperados.
 - d) Recuperación de vivencias: a través de los instrumentos adecuados.
 - e) Reflexión y análisis de los datos recogidos: esta etapa, al contrario de lo que podría parecer, no se realiza exclusivamente al finalizar el periodo de sistematización, sino que es necesario llevar a cabo varios análisis desde el comienzo de la misma:
 - Análisis individual de cada uno de los investigadores: se realiza un análisis del diario individual incluyendo reflexiones críticas y recogiendo esta información en un reporte individual. Dicho análisis debe realizarse de forma diaria, mientras dure la sistematización de la experiencia.
 - Análisis colectivo del grupo de investigadores: discusiones grupales de los reportes individuales y análisis que permitan evidenciar variaciones. Dicho análisis se recogerá en la memoria del trabajo colectivo; la periodicidad de las reuniones colectivas es indispensable para la retroalimentación.
 - Análisis colectivo de los datos: una vez terminada la sistematización de la experiencia, es necesario generar categorías que permitan analizar el corpus textual derivado de todo el trabajo.
 - Análisis cualitativo general de todos los registros recogidos, utilizando un software de investigación cualitativa. La investigación cualitativa trata de conocer la realidad o los fenómenos sociales en medios naturales a través de la observación de los hechos o el estudio de los discursos, dando importancia a las opiniones, experiencias e intenciones de todos los participantes. Se basa en el uso de la subjetividad para interpretar los datos. Sin embargo, se hace necesaria la demostración de la calidad, fiabilidad y validez de la misma a través de tres conceptos (Lather, 1993): comunicabilidad o explicación del modelo y descripción de las variables; transparencia, respecto a los pasos que han conducido a dicha interpretación; coherencia, entre el modelo, los datos recogidos y las conclusiones.
 - f) Metas: conlleva el aprendizaje de la experiencia sistematizada, la toma de decisiones en base a ese aprendizaje y la socialización o comunicación de dicha experiencia.
-

La observación participante, como parte de la investigación etnográfica, supone la técnica principal de recolección de información en la sistematización de experiencias educativas ya que provee de oportunidades para acumular e interpretar datos de calidad a través de la observación de la experiencia, a la vez que facilita el desarrollo de nuevas preguntas tendentes a mejorar la propia investigación.

Tal y como apunta Amezcua (2000), la observación participante se sitúa bajo la óptica del trabajo etnográfico como forma de acercamiento a una realidad que permite una diversidad de aproximaciones, como los distintos ángulos desde los que una escultura puede ser contemplada (Guasch, 1997). Es bajo la pretensión de aprehender la totalidad del problema de investigación (Velasco y Díaz de Rada, 1997), donde sitúa Amezcua la idea de la observación participante, lo cual permite adentrarse en la esencia de la investigación cualitativa. Implica querer saber versus querer enseñar; “arremangarse los pantalones”, tal y como proponen Taylor y Bogdan (1990), entrando en el campo, comprendiendo el escenario y sólo entonces tomando decisiones sobre el rumbo de la investigación; y ser flexibles en el diseño, de forma que se puedan introducir variaciones en la investigación en la medida en que sea necesario. Investigador y sujeto de investigación se interrelacionan de forma tal que se influyen mutuamente (Amezcua, 2000); se caracteriza por la existencia de un conocimiento previo entre observador y observado y una permisividad en el intercambio, lo cual da lugar a una iniciativa por parte de cada uno de ellos en su interrelación con el otro. El observado puede dirigirse al observador, y el observador al observado en una posición de mayor cercanía psicológica, pero con un nivel de participación bajo o nulo.

Para Coffey y Atkinson (2004) se precisa de un sexto sentido, que significa tener siempre la conciencia de que se está investigando. Es una técnica de recopilación de datos que se rige por una búsqueda deliberada, llevada a cabo con cuidado y premeditación. Consiste en utilizar los sentidos para observar hechos y realidades sociales presentes y a las gentes en el contexto real en donde se desarrollan normalmente sus actividades. Por tanto, toda observación necesita de una estrategia cognitiva. Utilizamos los sentidos para realizar un proceso de categorización de lo que vemos.

Amezcua (2000), en base a su propia experiencia, a las enseñanzas del antropólogo Rafael Briones y a las propuestas de los manuales de Guasch (1997), Maestre et al (1990), y Taylor y Bogdan (1990), señala qué aspectos son importantes observar, aunque éstos siempre dependerán (y podrán ampliarse) dependiendo del grado de especificidad de los objetivos propuestos: los discursos (lo que dicen); las conductas o comportamientos (lo que hacen); los objetos que utilizan; la ocupación del espacio donde se desarrolla la acción; el tiempo utilizado, tanto ordinario o de trabajo como extraordinario o de ocio; la forma o el hábitat; las relaciones entre el grupo (distribución sexo-edad, conflictos, etc.); y los acontecimientos inesperados.

Para este registro y siempre que se pueda, se debe tomar nota durante la observación, evitando términos abstractos y buscando la descripción, detalles que cualifican lo observado para favorecer la comparación entre contextos y fenómenos diferentes. Los datos deben ser recogidos lo más cerca posible al campo, a solas, y registrar todo, describiendo de forma pormenorizada el contexto y diferenciando lo literal de las impresiones.

Para la recogida de los datos se usan diferentes métodos de registro, que servirán para llevar a cabo uno o varios de los análisis expuestos en la etapa de reflexión y análisis de la sistematización de la experiencia educativa. El principal es el cuaderno de campo o diario (Amezcuca, 2000), donde se recogen todos los datos relacionados con la observación en el día a día. Conviene escribir con disciplina, incluso utilizando técnicas para recordar palabras y acciones, siendo posible y conveniente el uso de grabadoras y vídeos para recoger la experiencia vivida. Es necesario registrar en él los hechos observados (descripciones de las personas, actividades, conversaciones, secuencia y duración de los acontecimientos, estructura del escenario, etc.); los comentarios sobre el hecho vivido (sentimientos, intuiciones, dudas, incomprensiones, sufrimientos, goces, temores, etc.); y lo conceptualizado en la observación (reflexiones teóricas, hipótesis, líneas de actuación, etc.). Conviene limitar el tiempo de la observación a las posibilidades reales de registro, o lo que es lo mismo, procurar dejar el escenario antes de llegar a la saturación mental. Es importante resaltar la temporalidad del registro en el diario de campo: la recolección de los datos, de la propia experiencia, debe realizarse en el momento en que está sucediendo, no después, ya que debe prevalecer la narrativa, el relato de lo sucedido, pasando de lo descriptivo a lo analítico e incluyendo no sólo lo que piensa el investigador o el sujeto, sino también lo que siente y lo que propone al respecto.

Estos diarios individuales, deben convertirse en registros que recojan una reflexión crítica de lo observado para, posteriormente, ponerlos en común en reuniones grupales de los observadores de la experiencia, lo que culminaría en un documento o memoria del trabajo colectivo.

Como apoyo a la observación participante, se pueden utilizar diversas técnicas complementarias. Es común realizar entrevistas semiestructuradas tanto a los observadores como a los participantes en la sistematización de la experiencia, para obtener información no accesible fácilmente con la observación participante, contrastar hipótesis, resolver dudas y/o ampliar información sobre relaciones objeto de estudio. Gracias a estas entrevistas, es posible recoger información de los participantes respecto a su experiencia personal, sus impresiones y sus valoraciones sobre el tema de estudio (Ardévol et al, 2003). Estas entrevistas pueden realizarse de forma presencial o en línea, dependiendo de las características del grupo analizado; en cualquier caso, es imprescindible grabar las conversaciones para registrarlas y poder analizarlas, tras el proceso de transcripción, de forma adecuada.

La videofilmación de lo observado o la realización de un vídeo que recoja los registros (la experiencia vivida, los sentimientos, los sentidos, la crítica, etc.), es un método de apoyo que permite al investigador analizar no solo los datos, sino también las expresiones, los tonos de voz, etc., lo que enriquece el análisis cualitativo. Así mismo, es posible visualizar el registro cuantas veces se necesite, lo que ayuda a mejorar las observaciones y, por tanto, el análisis. También es posible grabar o filmar una sesión del docente-investigador, lo que le permitirá ver su desempeño en el aula. Son muchos los profesores que consideran que lo más importante de este trabajo etnográfico es la retroalimentación que reciben sobre su desempeño docente, y particularmente lo que más les impacta es verse a través de un video grabado de su actividad. El hecho de que el docente se vea a sí mismo como en un espejo permite que se dé cuenta de algunos aspectos relacionados con su práctica que a través de otra herramienta no ha podido

captar. Y es tan poderosa esta herramienta que la lógica reacción tras tomar consciencia de hecho es poner todos los medios a nuestro alcance para llevar a cabo la mejora de forma efectiva. Ello nos lleva a transformaciones para enseñar de una forma más directiva, así como a estructurar las clases de tal forma que los alumnos comprendan, con mayor detalle, los objetivos y propósitos de cada una de las actividades que realizan cotidianamente.

Por otro lado, son muchos los modelos de aula virtual que presentan un modelo pedagógico innovador donde además de transmitir contenidos y recursos de información, se centran en promover un aprendizaje experiencial y constructivista de los conocimientos de la materia disciplinar, además de potenciar la comunicación y el intercambio de informaciones, opiniones y valoraciones entre todos los miembros de la clase a través de recogida de información bajo los siguientes formatos. El posible y enriquecedor el uso del aula virtual como elemento de recogida de datos para la SEE, a través de la elaboración de diarios del alumnado, de cuestionarios de valoración, encuestas y preguntas directas en los foros, etc., realizando un seguimiento de las respuestas y de la actividad registrada. A través del aula virtual el contacto con el alumnado se incrementa de forma considerable; sin olvidar, que todo aquello que está en la plataforma virtual, supone un registro permanente.

La sistematización de experiencias educativas realiza una interpretación crítica del proceso de la experiencia vivida, por tanto, extrae aprendizajes y genera nuevos conocimientos. Ayuda a mejorar el proceso teniendo en cuenta conocimientos locales de cada contexto concreto, lo que aporta enriquecimiento al pensamiento científico. Al formar parte de la propia experiencia, como actores de la misma, tanto docentes como alumnos/as tendrán una actitud activa que podrá impulsar la creación de conocimientos adecuados a la realidad y situación específica en la que se desarrolla la experiencia, con sus particularidades y características concretas.

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA INNOVACIÓN Y EVALUACIÓN DOCENTE: INTEGRACIÓN M-DECA & SEE.

Partiendo del análisis de anterior, se puede afirmar que los procesos de Sistematización de Experiencias Educativas y el Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas tienen muchos aspectos en común y pueden ser complementarios. El M-Deca conlleva una práctica reflexiva (que también forma parte de la sistematización) pero, además, el modelo está en proceso de refinamiento y la sistematización puede ayudar en dicho proceso. El modelo Deca parte de la formación para después evaluar tanto a los profesores, como a los proyectos formativos, guías docentes, etc.; es decir, el profesor juega un doble rol, como docente y como investigador a través de la intervención en el aula. Gracias a la SEE podemos retroalimentar nuestro propio aprendizaje, asimilando nuestros errores, mejorando la asignatura y mejorando el M-Deca. Es necesario, por tanto, añadir el componente de investigación al componente de docencia, que ha sido el principal hasta ahora en la aplicación del modelo Deca.

Por otro lado, las competencias que se miden en el M-Deca tienen una visión sociocultural ya que no sólo lo cognitivo está presente en el proceso educativo, también entran en juego la satisfacción de los sujetos que intervienen, su motivación, etc.; todos ellos puntos en común con la SE.

Teniendo en cuenta las diferentes etapas de la sistematización y del M-Deca, la vinculación entre ambos generaría las siguientes etapas (Tabla 1):

1. Etapa Co-situacional:
 - a) Diagnóstico: análisis previo de la situación que se pretende analizar, desde un punto de vista objetivo.
 - b) Contexto de la intervención: definición de los aspectos que van a afectar a la sistematización: participantes, respaldo administrativo y de investigación, experiencia a sistematizar, meta colectiva, cronograma y formación.
 - c) Diseño de la SEE: descripción del objetivo, el objeto, los ejes y los resultados esperados.
2. Etapa Co-operacional o de intervención en el aula:
 - a) Realización del andamio cognitivo o secuencia/s didáctica/s.
 - b) Recuperación de vivencias o registro de la experiencia a través de los instrumentos adecuados.
3. Etapa de Co-producción
 - a) Reflexión y análisis: realización de un informe final
 - b) Metas:
 - Evaluación y validación de los proyectos formativos y del M-Deca: aprendizaje y toma de decisiones.
 - Comunicación o socialización de la experiencia.

El proceso de Sistematización de experiencias educativas a partir del M-Deca permite realizar la autorreflexión y autocrítica del docente a partir del análisis de los datos recogidos en la observación participante.

Tabla 1. Vinculación de las etapas del M-Deca y la SEE

	ETAPAS M-DECA	ETAPAS SEE
ETAPAS M-DECA & SEE	Co-situacional	a) Diagnóstico b) Contexto c) Diseño SEE
	Co-operacional	d) Recuperación de vivencias
	Co-producción	e) Reflexión y análisis f) Metas

El modelo Deca conlleva una práctica reflexiva (que también forma parte de la sistematización); parte de la formación para después evaluar tanto a los

profesores, como a los proyectos formativos, las guías docentes y el propio proceso de enseñanza-aprendizaje utilizado en el aula; es decir, el profesor juega un doble rol, como docente y como investigador a través de la intervención en el aula. La SEE ayuda a retroalimentar el propio aprendizaje, asimilando los errores, mejorando la asignatura y mejorando el M-Deca. Las competencias que se miden con el uso del modelo Deca tienen una visión sociocultural ya que no sólo lo cognitivo está presente en el proceso educativo, también entran en juego la satisfacción de los sujetos que intervienen, su motivación; todos ellos puntos en común con la SEE. Queda patente, pues, la estrecha relación y la complementariedad existente entre el M-Deca y la sistematización. Lo cual explica el hecho de la similitud de instrumentos de recogida de información utilizados en el modelo Deca y en la sistematización de la experiencia educativa.

La técnica principal de recogida de información en ambos casos ha sido la observación participante, ya que provee de oportunidades para acumular e interpretar datos de calidad a través de la observación de la experiencia, a la vez que facilita el desarrollo de nuevas preguntas tendentes a mejorar la propia investigación. Dentro de ésta, se parte de la observación participante propiamente dicha a través del contacto directo, compartiendo con los alumnos las actividades diarias en el aula e intentando no distorsionar la experiencia. Se consigue profundizar a través de la participación/observación (ya que el docente-investigador pertenece al grupo natural que analiza, aula-docente-alumnado), intensificando la observación participante y propiciando la relación con los propios alumnos a través de una mayor libertad de movimiento por parte del investigador. Aunque esto puede aumentar el sesgo de expectativas, disminuye el de reactividad y aumenta la accesibilidad del sujeto y la viabilidad del estudio; teniendo el participante-observador mayor libertad de movimiento, pudiéndose relacionar con todos los miembros. Sin embargo, también se lleva a cabo el grado más elevado de participación en la observación participante, la auto-observación, ya que el observador es a la vez sujeto y objeto (se investiga a sí mismo, su conducta en el aula). El grado de participación en relación con los participantes es, en ambos casos, natural, ya que como se comentaba anteriormente, el investigador es un miembro de la comunidad. En este caso, la conducta verbal puede ser analizada desde una doble perspectiva: por una parte, es susceptible de observación directa, pero por otra parte requeriría interpretarla, dado que lo hablado puede tener distintos sentidos dependiendo del contexto.

El objetivo final de toda sistematización es mejorar la experiencia investigada, generar nuevos conocimientos. En el caso de la sistematización de una experiencia educativa, el fin es mejorar el propio proceso de enseñanza-aprendizaje y renovar la guía docente de la asignatura a partir del análisis de esa sistematización. Por tanto, se hace necesaria la auto-observación, donde el propio investigador forma parte del estudio, convirtiéndose en sujeto y objeto simultáneamente.

El grado de participación es natural, el investigador-docente se considera un miembro de la comunidad educativa, al igual que los integrantes observados (otros docentes o los propios alumnos). Lo cual proporciona una visión más cercana y realista al conocer el propio investigador el contexto en el que se desenvuelven los participantes.

En la SEE la observación participante se centra en observar los discursos, pero también las conductas o comportamientos, es decir, lo que hacen, así como

las estrategias que utilizan, las relaciones entre el grupo y los acontecimientos inesperados. En el M-Deca, el foco de atención se centra en observar los discursos, las estrategias, las relaciones entre el grupo, los acontecimientos inesperados y las evidencias de desempeño, más que en observar los comportamientos. Aunque el hecho de que el M-Deca y la SEE se encuentren tan cercanos, hace que la observación sea muy similar en ambos.

El proceso de recogida de la información también es análogo, sin embargo, existen algunas herramientas más propicias para el M-Deca y otras más idóneas para la SEE. El cuaderno de campo o diario es primordial en ambos casos, así como la utilización del video; aunque este elemento se utiliza de forma diferente en el M-Deca y en la SEE. El instrumento es válido para el M-Deca en tanto en cuanto se puede utilizar para los dispositivos de formación, incluyendo videos como situaciones problema, o bien en el dispositivo de evaluación pudiendo los alumnos/as entregar las evidencias de desempeño en formato audiovisual, ofreciendo así un entorno diferente en el proceso de enseñanza-aprendizaje que motiva al alumnado. Es una herramienta que propicia, además, la posibilidad de medir las competencias académicas relacionadas con el eje de comunicación, máxime cuando el número de alumnos es elevado y no hay tiempo suficiente en el aula para evaluar dicha competencia a todos los integrantes de la clase.

Sin embargo, el video ofrece un ámbito diferente en la SEE ya que permite, por un lado, la recogida de información de todo lo observado por el investigador, posibilitando así la revisión de los datos cualitativos tantas veces como sea necesario. Y, por otro, la grabación de observaciones de los propios participantes (alumnos/as) sin contar con la presencia del propio investigador, recogiendo así un diario de la experiencia audiovisual que permite una mayor independencia de opinión y una opción adicional para que los alumnos o docentes cuenten su experiencia. La riqueza de la naturaleza audiovisual aporta un análisis más rico que el meramente escrito y aporta información cualitativa que sólo sería posible desde una observación del investigador; sin embargo, el vídeo propicia esta posibilidad sin necesidad de que el observador esté presente, pudiendo éste visionar el diario y recoger lo que se dice y cómo se dice, a partir del análisis del tono de voz, de las posturas de los individuos, etc.

El aula virtual es una herramienta muy útil tanto en el modelo Deca como en la SEE. En aquellos casos en los que la docencia es virtual, el campus online proporciona el contexto necesario para hacer llegar al alumnado el andamio cognitivo; recoger las evidencias de desempeño y establecer comunicación a través del correo, los foros de debate y las videoconferencias, entre otras opciones.

A la SEE, el aula virtual aporta un contexto propicio para recoger y analizar información cualitativa generada por las comunicaciones con los alumnos/as. Las características de los propios campus virtuales, donde la información queda registrada cuando se genera o se suben los archivos, suponen por sí mismos un espacio adecuado para la recogida de información a sistematizar. Incluso cuando las asignaturas son presenciales, pueden utilizarse para mejorar y ampliar los diferentes escenarios comunicativos.

Sin embargo, en la sistematización de experiencias educativas se hace necesario utilizar dos herramientas adicionales: la memoria de trabajo colectivo y las entrevistas semiestructuradas.

La primera de ellas parte de los diarios de la experiencia de los propios docentes-investigadores, añadiendo una reflexión crítica y constructiva que permite analizar lo observado e incorporar estas reflexiones a la propia sistematización. Al ser un trabajo colectivo se ofrecen diferentes puntos de vista que enriquecen el análisis.

Las entrevistas semiestructuradas son una herramienta eficaz para conseguir información necesaria para el objeto de estudio, máxime cuando ésta no se ha recogido en los diarios de la experiencia de los participantes. Resulta adecuado grabar estas entrevistas en formato audiovisual para poder analizar con detenimiento todos los datos recogidos y conseguir un análisis más rico.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Está ampliamente comprobada la efectividad del Modelo de Evaluación de Competencias Académicas (M-Deca) en los distintos niveles formativos existentes, también en el EEES. La Red para el Desarrollo Profesional Docente ha realizado durante varios años el desarrollo y análisis de viabilidad y fiabilidad de dicho modelo y éste se ha aplicado en numerosas universidades con éxito¹.

El siguiente paso natural parecía incorporar al modelo la sistematización de experiencias educativas con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje de los propios investigadores. El artículo muestra cómo ambas técnicas son, no solo compatibles, sino también complementarias y mejoran el proceso final. Conlleva, por tanto, un salto cualitativo que ayudará a los docentes implicados en mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en su aula, a conseguir metas de mejora de los planes de estudios, guías docentes y del proceso educativo en sí, implicando en ello a los propios estudiantes.

La sistematización de experiencias educativas supone un proceso enriquecedor no solo para los investigadores-docentes, sino también para el alumnado que es capaz de implicarse en el proceso de enseñanza intentando aportar mejoras y críticas constructivas que el profesor debe saber escuchar. Comenzando, así, un acercamiento entre profesor y alumno que ayudará a mejorar el ambiente en el aula y las relaciones personales, algo sumamente complicado en las aulas de las universidades españolas debido al gran número de estudiantes por aula. Implicar al alumno, hacerle partícipe de las mejoras en la asignatura con sus opiniones sinceras, les motiva en la asignatura y sin duda, eso se refleja en las calificaciones finales.

En definitiva, el uso del modelo Deca y de la Sistematización de experiencias educativas, de forma conjunta, supone un camino aún explorable y una senda abierta a nuevas experiencias a compartir.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses potenciales con respecto a la investigación, autoría y/o publicación de este artículo.

FINANCIACIÓN/FUNDING

¹ Dichas experiencias están recogidas en numerosas tesis doctorales y en dos libros de investigación: Guzmán Ibarra, I. et al. (2016) y Marín Uribe, R. et al. (2015).

Convocatoria 2015 para la Integración de Redes Temáticas de Colaboración Académica del Programa para el Desarrollo Profesional Docente–Prodep de la SEP---México

REFERENCIAS

- Amezcuca, M. (2000): “El Trabajo de Campo Etnográfico en Salud. Una aproximación a la observación participante”. *Índex de enfermeria*, otoño 2000, año IX, n.30, 30-35
- Arbesú, M.I. y Rueda, M. (2003). “La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente”, *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, núm. 36, abril, México: UAM-Xochimilco, 56-65.
- Arbesú, M.I. y Piña, J.M. (2003). “La evaluación desde la visión de los alumnos: una experiencia interpretativa”, *III Coloquio Internacional la Evaluación de la docencia en el nivel universitario*, México: CESU-UNAM. Obtenido de http://www.cesu.unam.mx/eval_docencia.
- Ardèvol, E.; Bertrán, M.; Callén, M; Pérez, C. (2003): “Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea”, *Athenea Digital*, 3. Obtenido de <http://antalya.uab.es/athenea/num3/ardevol.pdf>
- Barnechea, M.M. y Morgan, M.D.L.L. (2007). *El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias*. Tesis de Magister en Sociología, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú. Obtenido de: http://www.alforja.or.cr/sistem/documentos/Conocimiento_desde_practica.pdf
- Bickel, A. (2008). La sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias. Escuela para una educación transformadora. *San Salvador, Red Alforja*. Obtenido de: http://www.redalforja.net/redal-forja/images/stories/sistematizacion/articulo_ceaal.pdf.
- Chickering, A.W. y Gamson, Z.F. (1987). Seven Principles for Good Practice in undergraduate Education. *The American Association for Higher Education Bulletin*, March.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2004). Analysing documentary realities. En D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research*, Londres, Inglaterra: Sage, 77-93.
- De Pablos, J. y Jiménez, R. (2007). Modelos de buenas prácticas con TIC apoyados en las políticas educativas. *Comunicación y Pedagogía*, 222, 36-41.
- Díaz, A. (2000): “Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos”, en Teresa Pacheco y Ángel Díaz Barriga (coords.), *Evaluación académica*, México: Centro de Estudios sobre la Universidad/Fondo de Cultura Económica, 11-31.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación. Escolarización* (3ª ed.). Madrid: Morata-Fundación Paideia Galiza. Colección Educación.
- Epper, R.M. y Bates, A.W. (2004). *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*. Barcelona: Editorial UOC.
- Erickson, F. (1989). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, ii. Métodos cualitativos y de observación*, Madrid: Paidós Ibérica / Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 195-301.

- García, J.M. (2000). "Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional", en Rueda Beltrán, M. y Díaz Barriga, F. (comps.) *Evaluación de la docencia. Nuevas perspectivas*, México: Paidós Educador, 41-62.
- Ghiso, A.M. (2008). "La sistematización en contextos formativos universitarios". CEAAL. *Biblioteca virtual sobre sistematización de experiencias. Revista Magisterio*, núm. 33, 76-79.
- Guasch, O. (1997): "Observación Participante". Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, *Colección "Cuadernos Metodológicos"*, 20.
- Guzmán I., Marín R. e Inciarte A. (2014). *Innovar para transformar la docencia universitaria. Un modelo para la formación por competencias*. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela. Ediciones Astro Data S.A.
- Guzmán, I.; Marín, R.; Roegiers, X.; Cisneros-Cohernour, E.J.; Aróstegui, J.L. (2016): *Intervenir e investigar en el aula. Experiencias en la formación de estudiantes*. Alfagrama ediciones.
- Jara, O. (1998), "El aporte de la sistematización a la renovación teórico-práctica de los movimientos sociales", *ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano: "Sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana"*, Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó/CEAAL. Obtenido de: <http://centroderecursos.alboan.org/sistematizacion/es/registros/5774elaportedela>.
- Jara, O. (2003), "Para sistematizar experiencias", *Innovando*, núm. 20, 1-16.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción* (R. G. Salcedo, Trad.). Barcelona: Laertes.
- Luna, E. (2000). "Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia", en Rueda Beltrán, M. y Díaz Barriga, F. (comps.) *Evaluación de la docencia. Nuevas perspectivas*, México: Paidós Educador, 63-84.
- Luna, E. (2002). *La participación de docentes y estudiantes en la evaluación de la docencia*, México: UABC/Plaza y Valdéz.
- Maestre, J. y Alfonso, J.M. (1990). *La investigación en antropología social*, No. 001.42 M34.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. España. CEAC Editorial.
- Marín, R. y Guzmán, I. (2013) *Modelo para el desarrollo y evaluación de competencias académicas*. Documento no publicado, en Guzmán I., Marín R. e Inciarte A. (2014). *Innovar para transformar la docencia universitaria. Un modelo para la formación por competencias*. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela. Ediciones Astro Data S.A.
- Marín, R.; Guzmán, I.; Inciarte A.; Alaya, E. (2015): *Intervenir e investigar en el aula. Experiencias en la formación de profesores*. Alfagrama ediciones.
- Martinic, S. (1998). El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación. *Ponencia presentada al Seminario latinoamericano: "Sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina"*. Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó-CEAAL, 12-14 de agosto de 1998, obtenida de <http://www.grupo-chorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/martinic.PDF>.

- Rogers, C. y Freiberg, H.J. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Rueda, M. y Rodríguez, L. (1996). "La evaluación de la docencia en el posgrado de la UNAM", en Rueda, M. y Nieto, J. (comps.), *La evaluación de la docencia universitaria*, México: Facultad de Psicología-UNAM, 7-50.
- Ruíz Botero, L.D. (2001). *La sistematización de prácticas*. Bogotá: Portal OEI,. Obtenido de <http://www.oei.es/equidad/liceo.PDF>
- Sánchez, A.A. (2010), "El artículo sistematización de experiencias: construcción de sentido desde una perspectiva crítica", *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 29, 1-7.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*, Londres: Temple Smith.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionistas reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*, Madrid, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Stake, R.E. (1975). "Program evaluation: Particularly responsive evaluation", *ocasional Paper*, núm. 5, Michigan: Centro de Evaluación (Kalamazoo)-Universidad de Western.
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor S.J. y Bogdan R. (1990): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Travers, R. (1981). "Criterio of good teaching", en J. Millman (comp.), *Handbook of teacher evaluation*, Nueva York: Rousell Sage Foundation.
- Vasco, C.E. (2008). "Sistematizar o no, he ahí el problema". *Revista Internacional Magisterio*, Colombia. V. 1, N. 33.
- Verger, A. (2007). "Sistematización de experiencias en América Latina. Una propuesta para el análisis y la recreación de la acción colectiva desde los movimientos sociales". Obtenido de <http://www.alboan.org/archivos/353.pdf>.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (5 vols.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Velasco H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Wilson, J. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid. Paidós Ibérica.

Cita recomendada

Samino-García, R. & Rivero-Gutiérrez, L. (2018). Propuesta metodológica para la innovación y evaluación docente. *Journal of Management and Business Education*, 1(3), 259-278. <https://doi.org/10.35564/jmbe.2018.0018>
