

El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria

The study of “best teaching practices” in Higher Education

Miguel A. Zabalza Beraza

Universidad de Santiago de Compostela
España

Resumen

El estudio y visibilización de las “buenas prácticas” docentes constituye uno de los principales compromisos de la investigación educativa (Shulman, 1986). La UNESCO recogía esta idea en su objetivo estratégico para la educación de esta década: “Promouvoir l’experimentation, l’innovation ainsi que la diffusion et le partage de l’information et des meilleures pratiques, de même que le dialogue sur les principes d’action dans le domaine de l’éducation” (UNESCO 31C/4). Y en términos similares el Bureau International d’Education (BIE) señala como su misión básica para estos años: “(a) Faciliter la circulation de l’information et l’échange d’expériences a travers le monde e (b) systematiser, analyser et mettre à disposition ces informations et expériences”. En el caso de la Educación Superior estos propósitos adquieren un especial relieve.

Partiendo del sentido e importancia de las “buenas prácticas” en la enseñanza universitaria, el artículo analiza los criterios y las condiciones para llevar a cabo su identificación, selección y análisis. Se señalan, igualmente, algunos principios de procedimiento a seguir en la investigación sobre buenas prácticas en la docencia universitaria de forma que se posibilite el poder identificar sus características básicas y reforzar su potencial como recurso de mejora.

Palabras clave: Buenas prácticas; Enseñanza universitaria; Innovación docente; Práctica Docente; Evaluación calidad docente.

Abstract

To study and make visible the "best teaching practices" is one of the main commitments of educational research (Shulman, 1986). UNESCO took this idea as its strategic goal for education during the next decade: "To promote experimentation, innovation as well as dissemination and sharing of information and best practices, so as the dialogue on principles of action in the field of education" (UNESCO 31C/4). In similar terms the Bureau International d'Education (BIE) also states its basic mission for the coming years: "(a) To facilitate information flow and exchange of experiences around the world and (b) to systematize, analyze and make available such information and experiences". In the case of Higher Education these purposes acquire special importance.

Departing from the meaning and importance of "good practices" in educational research, the

article discusses the criteria and conditions for carrying out the identification, selection and analysis of them. The text points out some principles of procedure in the research on best practices in university teaching so as to identify its basic features and enhance its potential as an improvement resource.

Key words: Good practices of teaching; Higher Education; Teaching Innovation; Teaching practice; Teaching quality assessment.

Introducción: importancia y sentido de las buenas prácticas

El mundo de la Educación, en todos sus niveles y especialidades se ha convertido en un espacio de acción complejo y multifactorial: desde la heterogeneidad de los sujetos que acceden a él, hasta la inmensa desproporción de recursos para atenderlos según el contexto en que se escolaricen; desde la multiplicidad de expectativas que se proyectan sobre sus efectos hasta la ruptura de los parámetros clásicos y locales para valorar su mérito. Todos los aspectos vinculados a la educación han ido incrementando exponencialmente su nivel de entropía interna y se diría que de poco sirven ya los principios tradicionales de una educación de calidad. Ni siquiera tiene sentido la posibilidad de armar un marco de criterios universales que nos permitieran poder desarrollar estimaciones comparativas comunes que pudieran servir de código general.

Hemos dejado así el modernismo y sus principios generales, para entrar en plena fluidez postmodernista apoyada en un marco doctrinal y técnico en el que acaban cobrando protagonismo otro tipo de criterios más circunstanciales: el aprendizaje alineado, la calidad vinculada al contexto, la territorialización curricular, las buenas prácticas.

En ese contexto global, la aparición del interés por las buenas prácticas no resulta irrelevante ni azaroso. El salto de los enfoques centrados en la calidad en términos absolutos a otros basados en la identificación y visibilización de buenas prácticas ha supuesto un importante cambio de orientación en la aproximación a las estrategias de mejora de la docencia. De la definición deductiva y normativa, habituales en la Pedagogía (de naturaleza normativa, ella misma), se pasa a una perspectiva mucho más inductiva y situada. Se corre el riesgo, desde luego, de un cierto relativismo conceptual, pero esa parece ser la marca de los tiempos que corren. De la idea de análisis basados en la constatación del grado de "fidelidad" con que un programa o una actuación formativa ha seguido planteamientos o estándares prediseñados (el caso del programa español de aseguramiento de la calidad, el *Docentia*, es paradigmático, en este sentido) o los principios pedagógicos convencionales, se pasa a una idea mucho más funcionalista y pragmática: bueno es aquello que funciona bien, aquello que es valorado por sus protagonistas y beneficiarios, aquello que es reconocido como valioso por los colegas o por sus destinatarios indirectos (stakeholders).

En estos últimos años, hemos ido convenciéndonos de que diferentes contextos formativos requieren de actuaciones diversas. También, de que lo que funciona bien en una titulación o un tipo de Facultad no tiene por qué funcionar bien en otra, de que aquello que resulta convincente y práctico en su trabajo docente a un profesor, puede no convenirle a otro. Todo ello trae consigo la idea de que las actuaciones didácticas deben estar basadas, ciertamente, en algunos principios o certezas (siempre relativas)

pero deben, sobre todo, acomodarse a las particulares condiciones en las que se producen.

El enfoque de las buenas prácticas nos sitúa, por tanto, a medio camino entre los planteamientos normativos convencionales (señalar el “deber ser” de los procesos, exigir el cumplimiento de normas o estándares vigentes, plantear el hacer las cosas en base a principios o protocolos establecidos de antemano a partir de principios o teorías consolidadas) y los modos de hacer más artísticos y situacionales (la forma como profesionales competentes reinterpretan la doctrina o reconstruyen su propia experiencia tomando en consideración los condicionantes de la situación). La particular condición de rigor de los sistemas evaluativos tradicionales (para que algo esté bien ha de estarlo en todos sus componentes) se diluye y relativiza en los modelos basados en las buenas prácticas. Ninguna práctica es buena en todos sus componentes. Ningún profesor/a es un compendio de buenas prácticas. Más bien, dentro de la multitud de acciones que los profesionales llevamos a cabo, podemos identificar algunas que son merecedoras de la consideración de buenas prácticas. Como en los modelos de calidad (en algunos, al menos), dejamos un poco de lado el concepto de “calidad verdadera” para situarnos en el más asumible de “calidad sustitutiva” (Sato, 1992). Esto es, se toman en consideración aquellos rasgos o indicadores de calidad que permiten un más fácil acceso y análisis. Hablar de “calidad de vida” en términos absolutos (calidad verdadera) nos llevaría a terrenos y consideraciones abstractas y difícilmente contrastables, por eso debemos reducir esa consideración a elementos más tangibles y codificables (la calidad sustitutiva): los servicios médicos, la oferta educativa, los transportes públicos, los salarios, etc.

Como parece lógico, la primera condición para trabajar sobre buenas prácticas es que éstas existan. Si algo distingue los discursos sobre las “buenas prácticas”, de otros más abstractos o desiderativos es que, en este caso, se habla de cosas que son, que se están haciendo, que han funcionado bien. No es un discurso sobre principios sino sobre prácticas. La UNESCO recogía esta idea como uno de los objetivos estratégicos para la educación de esta década: “*Promouvoir l’experimentation, l’innovation ainsi que la diffusion et le partage de l’information et des meilleures pratiques, de même que le dialogue sur les principes d’action dans le domaine de l’éducation*”(UNESCO 31C/4). Y en términos similares lo hacía, también, el Bureau International d’Education (BIE) que señala como su misión básica para estos años: “(a) *Faciliter la circulation de l’information et l’échange d’expériences a travers le monde e (b) systematiser, analyser et mettre à disposition ces informations et expériences*”.

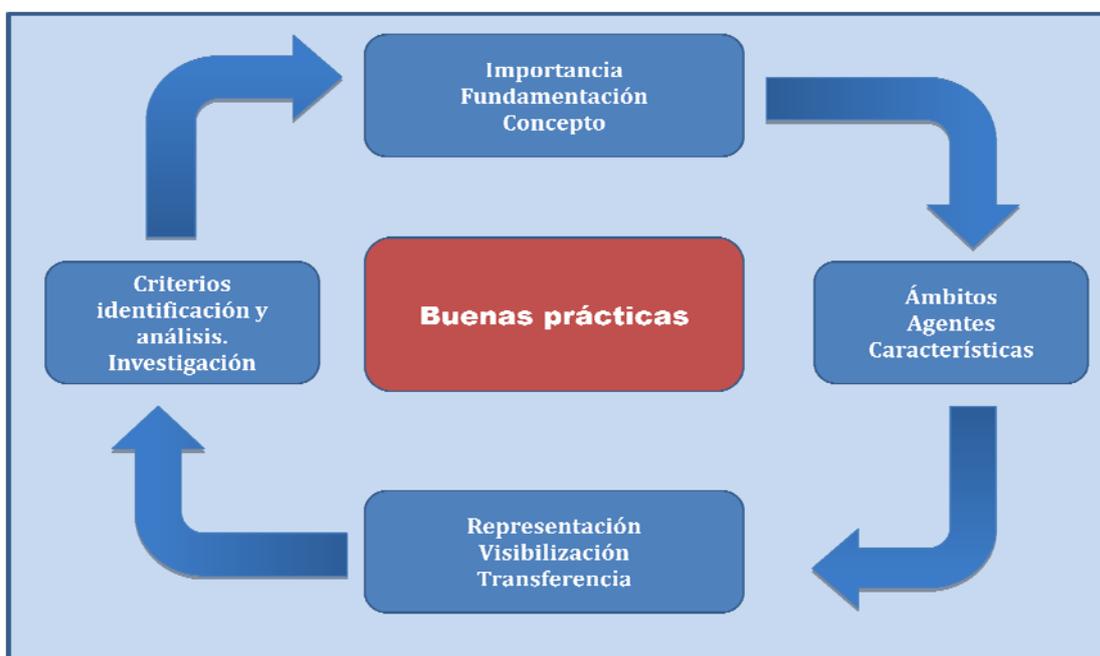
Un segundo propósito del enfoque basado en las buenas prácticas es la necesidad de hacerlas visibles. Con frecuencia, la acción educativa se construye bajo dos circunstancias que alteran su potencialidad transformadora: el individualismo (la acción educativa como *lonely task*) y la opacidad (la acción educativa como algo *private downed*). Pero las buenas cosas deben conocerse. De ahí que el trabajo pedagógico con “buenas prácticas” se sitúa en esa línea estratégica de identificación, análisis, representación y visibilización de buenas prácticas en los diferentes niveles del Sistema Educativo.

Una tercera consideración en relación a las buenas prácticas ha de referirse, necesariamente, a la fluidez y contextualización inevitable del término. Ninguna buena

práctica alcanza esa atribución de valor en abstracto: no hay buenas prácticas universales; no, al menos, en educación. Las buenas prácticas lo son siempre en un contexto y bajo unas condiciones. Por otra parte, nunca hay prácticas perfectas, lo que supone otra forma de asimilación de las condiciones del entorno y permite, por otra parte, convertir la mejora en el eje permanente de los procesos educativos, incluso en aquellos que han podido ser reconocidos como “buenas prácticas”. Toda buena práctica precisa, por tanto, que el planteamiento desde el que se le aborde tenga esa cualidad de interdisciplinar, multicultural e internacional. De forma que se puedan tomar en consideración los matices propios de sus circunstancias.

Trabajar en la perspectiva de las “buenas prácticas” incluye, por tanto tres procesos clave: (1) *Justificar el sentido* que tiene hablar de buenas prácticas y marcar las diferencias con respecto a otras modalidades de estudio de las prácticas reales en educación; (2) *Identificar y analizar* (tanto en su fundamentación como en su desarrollo efectivo) aquellas actuaciones que, por sus características y virtualidades, puedan categorizarse como “buenas prácticas”; y (3) *Representar y visibilizar* esas prácticas, de manera que puedan ser conocidas y transferidas a otras situaciones y actuar como puntos de referencia y/o contraste para quienes deseen avanzar en la mejora de la Educación Superior.

En el cuadro que figura a continuación se establecen las coordenadas desde las que pretendemos afrontar el tema de las “buenas prácticas” en este artículo.



Fuente: Elaboración propia.

Cuadro n.1. La estructura del enfoque basado en las buenas prácticas.

Como puede observarse en el cuadro, el análisis de las “buenas prácticas” comienza por el establecimiento de su fundamentación y su sentido en el panorama actual de las políticas educativas y de los planteamientos pedagógicos. Pese a su vaguedad conceptual y su multiplicidad de acepciones, la idea de las buenas prácticas

precisa de una teoría de fondo que le dé soporte y evite que cualquier cosa pueda ser entendida, según intereses circunstanciales e injustificados, como una buena práctica.

Por otro lado, las buenas prácticas pueden darse en cualquiera de los niveles educativos y estar configuradas de formas muy variadas en función de las personas que participen en ellas, los ámbitos a los que afecte o las características que posean. Puede haber buenas prácticas institucionales en las que toda la institución se encuentra implicada porque se trata de actuaciones que pertenecen al modelo educativo de la institución, a su distribución de recursos, a sus modalidades de coordinación, a sus planes de innovación o de aseguramiento de la calidad. Otras buenas prácticas pueden ser más reducidas y afectar a sectores concretos de la actividad institucional, a profesores individuales o a grupos de profesores. La capacidad de impacto de unas y otras buenas prácticas resulta muy desigual.

En tercer lugar, las buenas prácticas cumplirán su misión transformadora únicamente en la medida en que respondan a acciones conscientes e intencionales y, además, sean visibles. Nunca han faltado buenas prácticas en la Educación Superior. El problema ha sido que, con frecuencia, tales prácticas formaban parte de las acciones cotidianas indiferenciables (como parte de las rutinas habituales a las que les presta escasa atención) y, por otro lado, permanecían en el ámbito de lo privado y, por ello, resultaban invisibles, sin poder desarrollar su poder de transferencia y emulación. Hablar ahora de buenas prácticas no significa tanto tratar de iniciar procesos nuevos (que también) como tratar de recuperar y visibilizar, con las debidas salvaguardias, experiencias ya existentes, de calidad contrastada pero con escaso reconocimiento y visibilidad.

Finalmente, las buenas prácticas constituyen nichos valiosos de actividades a investigar. El estudio de las buenas prácticas nos permitirá identificar sus componentes básicos, los patterns y redundancias que se producen en ellas, las condiciones que marcan su mejor o peor pronóstico. Y vinculado a ese esfuerzo analítico y compartido aparecerá, a su vez, la posibilidad de crear una comunidad internacional de profesionales e investigadores capaces de generar dinámicas de colaboración e intercambio de buenas prácticas en diversos contextos académicos internacionales.

El concepto de buena práctica

Las buenas prácticas han estado vinculadas, con frecuencia, a otros referentes clásicos de la actividad educativa: *innovación, actualización de recursos, calidad, evaluación positiva*, etc. Esto es, la idea de “buena práctica” actúa como un cliché genérico aplicable a cualquier tipo de actuación poniendo más énfasis en el componente adjetivo (“buena”) que en el sustantivo (“tipo de práctica”). Probablemente, porque la idea de *buena práctica*, forma parte del repertorio de conceptos fluidos y flexibles con que los enfoques posmodernos se han enfrentado a las políticas sociales y educativas. Superada la idea de que pueda existir un modelo universal o una mejor forma de hacer que sea efectiva y transferible a cualquier situación, se ha buscado en la identificación de “buenas prácticas” aquellas modalidades diversas de responder con eficacia y satisfacción de los participantes a las diferentes demandas (en este caso educativas) del contexto (Benavente, 2007). En ese sentido, el concepto de buenas prácticas es

aplicable a cualquier ámbito de la actividad humana, desde las políticas hasta las acciones específicas de sujetos individuales.

La literatura anglosajona no se limita a considerar la idea de "buenas prácticas" sino que eleva la consideración y el nivel de exigencia hasta la idea de las "mejores prácticas" (*the best practices*), aquello que mejor funciona en un contexto determinado. Pese a que pudiera entenderse también en sentido contrario, como la búsqueda de lo mejor e inmejorable (lo que en español desdibuja, por pretencioso, el sentido de este concepto), la idea de referirse a las <mejores prácticas> tiene, a su vez, una cualidad relativizadora. No se trata de un superlativo absoluto y general (lo mejor que se puede hacer, lo inmejorable) sino de algo relativo y contextualizado (lo mejor que se hace en el contexto al que nos referimos, lo mejor que se puede hacer en un determinado marco de condiciones, las mejores prácticas de las existentes, lo que pudiera significar, incluso, las menos malas).

Sato (1992) planteaba una primera distinción funcional, genérica por tanto, entre buenas y malas prácticas vinculando esa cualidad a dos axiomas. (1) "*Buena calidad significa buena función...*" o, lo que es lo mismo, podemos decir que algo es de calidad (una buena práctica) cuando está cumpliendo su función, cuando funciona bien. Por eso decimos que "buen reloj" es aquel que da bien la hora, que funciona bien. Es bien cierto que definir cuál es la función de una cosa es más fácil (aunque no siempre, un reloj también puede ser utilizado para demostrar poder, riqueza o elegancia) que hacerlo con respecto a un proceso tan complejo como es la educación y/o el aprendizaje, pero resulta obvio que si la práctica cuya calidad queremos contrastar no cumple su función última, no estamos ante una buena práctica. (2) "*Buena función significa buen trabajo...*", esto es, solo se consigue que los procesos funcionen bien cuando todas las partes hacen bien su trabajo. Los buenos resultados en procesos que implican la intervención de diversos agentes requieren una acción positiva y combinada de todos ellos que lleve a la realización del plan previsto. Cada parte del sistema y de los subsistemas implicados han de estar cumpliendo adecuadamente su parte de la tarea conjunta. En caso contrario, todo el sistema se resiente. De ahí, aquel principio general de la teoría de sistemas: el conjunto de una cadena nunca es más fuerte que el más débil de sus eslabones. Esto es también aplicable a las secuencias de actuaciones que componen cualquier proceso educativo.

Algunas características fundamentales, de orden epistemológico, son de destacar cuando se afronta el estudio de la acción educativa bajo el paraguas semántico de las «buenas prácticas»:

- La práctica como *acción condicionada*. Ninguna actividad humana es "*context free*". Tampoco lo son las acciones profesionales. Todas surgen en un contexto que las condiciona. Los mismos sujetos, en contextos diferentes, actuarían probablemente de forma distinta. En el caso de las prácticas educativas, éstas vienen condicionadas por el nivel educativo, la institución y su dinámica, el currículo, los estudiantes, etc.
- La *bidimensionalidad* del concepto de práctica. Las *teorías de la acción* planteadas en los años 50 por el grupo de Harvard (Parsons, Tolman, Allport, Sears, etc.) remarcaron la idea de que toda acción es una realidad bidimensional, objetiva y subjetiva a la vez. Es conducta y pensamiento, algo

que se hace y algo que tiene un sentido; es un acto personal y una realidad cultural. Este planteamiento se reforzó aún más con la teoría de la *acción razonada* (Hale, Householder y Greene, 2003), desarrollada por Fishbein y Azjen (1975, 1980) y ha sido reconducido a los ámbitos de la acción contextualizada y biográfica por Baudouin y Friedrich (2000)ⁱ. No se trata solo de ver y analizar lo que se hace sino de penetrar en su sentido, deconstruir los motivos; establecer, si las hubiera, las contradicciones entre pensamiento y conducta.

- Las buenas prácticas aluden más al *paradigma proceso - producto* que al *paradigma input - output*. Es cierto que los procesos educativos evolucionan de forma dependiente a ciertas variables que han condicionado su inicio (condiciones biológicas, sociales y culturales de los sujetos) en la medida en que dichas condiciones predefinen, al menos en parte, las particulares disposiciones y capacidades de sujetos o grupos. Pero, justamente, lo importante de la educación, en todos los niveles del sistema, es que trata de fortalecer a los individuos a base de reforzar sus disposiciones positivas y neutralizar o complementar las negativas. Lo interesante del concepto de “buenas prácticas” no es el hecho en sí de que lo que se haga sea bueno o no lo sea en sí mismo, sino que lo es en relación a los sujetos a los que se aplica. Se trata, por tanto, de un conjunto de acciones y estrategias que permiten optimizar los procesos a través de los cuales los sujetos, sean cuales sean sus condiciones de partida, mejoran su aprendizaje. En ello radica la potencialidad operativa de las “buenas prácticas”, en que sitúa esa atribución de calidad no en las condiciones de partida ni en los resultados alcanzados, sino en el “buen hacer” en la práctica, en la acción desarrollada, en el proceso. No es impensable que buenos resultados dependan más de características derivadas de la naturaleza inicial de los procesos (variables *input*) que del proceso seguido. Pero en tales supuestos, cuando solo se toman en consideración los resultados (algo frecuente en las políticas de evaluación al uso), no cabría hablar de “buenas prácticas”. Buenos resultados no son asimilables a buenas prácticas.
- La idea de “buena práctica” se enriquece aún más en aquellas formulaciones en las que la práctica se transforma en *praxis*. El concepto de *praxis* incluye componentes éticos y orienta la práctica a la mejora de las situaciones en las que se analiza. *Praxis* es, decía Freire (1970), *reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo*. Una buena práctica no lo es solamente porque quepa describirla así técnicamente o en función de sus resultados materiales, sino porque mejora el *statu quo* de las cosas y de las personas. La *praxis* tiene por objetivo transformar la realidad y mejorarla.

Las “Buenas prácticas” en el contexto de la buena enseñanza

Como se recogía en la introducción, Instituciones internacionales como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), el BID (*Bureau International d'Education*), la OSCE (*Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe*), el BIDDH (*Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme*) o el Consejo de Europa han insistido en la importancia de recoger buenas

prácticas en el ámbito educativo que sirvan como referente para el desarrollo de las políticas educativas.

El concepto de *buenas prácticas*, aunque de una semántica borrosa ha estado presente en el núcleo fundamental de la investigación educativa del último medio siglo. E incluso antes, pues como señala Van Haecht (1998) esa idea de ir a buscar referentes de buenas prácticas e instituciones modélicas al extranjero figuraba ya en escritos de inicios del S.XIX (*L'Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, de Jullien, 1816).

Obviamente, las “buenas prácticas” de algo nunca se plantean al margen de cómo se entienda ese algo. En el campo de la enseñanza, la idea de buenas prácticas docentes ha estado necesariamente contaminada del *core concept* con que, en cada momento histórico, se ha definido a la enseñanza. Como ha sucedido en otros muchos campos semánticos, el espacio conceptual de la enseñanza ha ido enriqueciéndose y haciéndose más complejo a medida que se han ido sustituyendo los diversos enfoques por otros nuevos y más matizados. Ya desde antiguo se plantearon diversas versiones de esta evolución (véase, por ejemplo, Mello Carvalho, 1974). Vista esa evolución desde el momento actual podríamos identificar, 5 grandes momentos en el desarrollo de la enseñanza. Aunque la teoría ha ido avanzando de uno a otro, todos ellos siguen presentes en la práctica docente real. Obviamente, cada uno de ellos obligará a dar un sentido diferente al constructo “buenas prácticas”. Esos 5 grandes enfoques de la enseñanza podrían sintetizarse en lo siguiente:

- Una primera acepción minimalista y restrictiva que identifica el enseñar con el transmitir información o conocimientos. Ha sido la visión convencional de la enseñanza que aún persiste en la mentalidad de muchos docentes e instituciones.
- Una visión más ampliada de la enseñanza como creación de nuevas conductas y hábitos. Incluye un componente más formativo y también más vinculado a la mejora de las habilidades y conductas (en línea con lo que hoy se plantea con las competencias generales y específicas, por ejemplo). En su origen tuvo que ver con la aparición de los modelos conductistas (habilidades) pero se fue enriqueciendo posteriormente con los aportes del cognitivismo (procedimientos), de las neurociencias (capacidades básicas) y del personalismo (inteligencia emocional, inteligencias múltiples).
- Una ruptura de la división de roles y funciones en la díada estructural del proceso de enseñanza-aprendizaje. La idea de que la tarea del docente es enseñar y la del estudiante aprender, deja paso a un espacio de acciones combinadas e interrelacionadas en que ambas funciones se funden, al menos en parte. La enseñanza se concibe como dirección del aprendizaje, como gestión de las situaciones didácticas. La Pedagogía clásica (Briggs, 1981, Chadwick, 1975; Gagne, 1979; Kauffman, 1977, Von Cube, 1981) insistía en esta visión de la enseñanza. Lo siguen haciendo los modelos más actuales de la enseñanza como aquellos centrados en la figura del docente como mediador (Good y Bruphy, 1980; Prieto, 1996) o como diseñador de coreografías didácticas (Oser y Baeriswyl, 2001). Desde esta perspectiva, los diversos tipos de acciones-decisiones de la enseñanza se condicionan a la consecución del

aprendizaje previsto: el objetivo de la enseñanza no es mostrar o explicar, sino que los estudiantes aprendan. La configuración de ambientes de aprendizaje ricos en estímulos y en recursos constituyen el marco principal de la actuación docente.

- La enseñanza como orientación del desarrollo personal, de la construcción de un proyecto de vida (personal, social, profesional, cultural). La enseñanza aparece como el arte y la técnica de optimizar las condiciones del desarrollo integral de los sujetos. No solamente se está pendiente de alcanzar resultados parciales (conocimientos, habilidades, etc.) sino un desarrollo más global. Eso lleva a que la enseñanza atienda de manera muy cuidadosa la calidad de la relación intersubjetiva y sujeto-realidad, los "estilos" de enseñanza, etc. Los modelos genéticos expresivos (Eisner, 1978; Stenhouse, 1984), humanistas (Rogers, 1976; Neill, 1963) y comunicacionales (Hargreaves, 1979; Schroder, 1979) de enseñanza, cada uno dentro de sus propios parámetros teóricos, enfatizan sobre todo este aspecto. También van en esta dirección los actuales modelos basados en competencias, al menos los que hacen planteamientos más amplios y formativos de las competencias. La creación de situaciones experienciales intensas, y el establecimiento de condiciones estimulantes para el desarrollo personal y la integración social constituyen el eje didáctico desde el que se construye esta configuración de enseñanza.
- Finalmente, merece especial atención una visión de la enseñanza que sitúa su foco en la articulación de la experiencia extra e intraescolar. Esto es, una enseñanza que desborda el propio aula, que conecta escuela y territorio, dinámica social y dinámica instructiva. Los modelos ecológicos (Doyle, 1977) y territoriales (Tassinari, 1979; Cives, 1981; Frabboni et alii; Zabalza, 1985), los modelos experienciales (Kolb, 1984) los modelos que buscan el compromiso social y la vinculación entre aprendizaje y servicio (Freire, 1996; Puig et alii, 2007) incorporan y operativizan este tipo de planteamiento. El propio medio ambiente no solo aporta contenidos de instrucción sino que se convierte en marco permanente de referencia con respecto al cual todas las actividades, aprendizajes y experiencias adquieren sentido.

Parece claro que el concepto de enseñanza se ha ido enriqueciendo en cada nuevo salto. Ha ido incorporando nuevos campos de actuación y, sobre todo, nuevas estructuras de "sentido". La ordenación anterior responde, por supuesto, a mi propio criterio de valor. Entiendo que desde otras perspectivas la ordenación podría haber establecido escalones distintos y/o dar relevancia superior a planteamientos distintos a los que aquí se la han dado. Pero este esquemarefleja bien la multiplicidad de sentidos de una visión moderna de enseñanza.

Visto desde esta perspectiva, lo que entendamos por "buenas prácticas" va a variar mucho de un enfoque a otro de la enseñanza. Aún sin querer entrar en posicionamientos axiológicos (que otorgarían un mayor valor moral a unos enfoques que a otros), y aceptando que en cada uno de esos enfoques caben buenas y malas prácticas, lo que corresponde es ser coherentes con el modelo de base desde el que se está actuando. Las "buenas prácticas" de una enseñanza transmisora tendrán que ver con las condiciones, recursos y contextos en que la exposición docente se lleva a cabo

(y, ciertamente, hay docentes que desarrollan con excelencia esta función); distinto será considerar las buenas prácticas desde la perspectiva de una enseñanza más centrada en el aprendizaje y otro tanto sucede si el foco lo centramos en la formación personal de los sujetos, en su compromiso social o en las vinculaciones entre escuela y territorio.

Identificación de “buenas prácticas”

Con todo, los principales problemas que plantea el concepto de buena práctica como punto de partida para la investigación pertenecen a tres órdenes de decisiones: (a) La forma, directa o indirecta, de acceso a las prácticas; (b) la determinación de los ámbitos sobre los que se desea analizar buenas prácticas (exige deconstruir la realidad a la que se quiera aplicar el concepto, en sus dimensiones y factores esenciales) y (c) la identificación de los criterios que permitirían identificar una acción como “buena práctica” con suficiente rigor y fiabilidad.

En lo que se refiere a la primera condición, podemos acceder a las prácticas docentes por tres vías (Larose et alii, 2011): el discurso sobre las prácticas (lo que los docentes cuentan sobre lo que hacen); la respuesta a la exposición de distintos tipos de indicadores o descripciones (lo que los docentes contestan a través de cuestionarios o pruebas); la observación directa o indirecta (a través e grabaciones) de las prácticas. Cada una de estas vías de acceso nos ofrece datos de diferente naturaleza y validez. En los dos primeros casos se trata de *prácticas declaradas* (Cook, 2002) con todo lo que de positivo (posibilidad de acceso no sólo a las acciones sino también al pensamiento de quienes actúan) y de negativo (reinterpretación personal de los eventos, búsqueda de la buena imagen personal, perspectiva parcial, etc.). La observación suele nutrirse de modalidades etnográficas con uso frecuente de grabaciones. Lo costoso del procedimiento hace que acabe resistiéndose la representatividad de los eventos observados.

En lo que se refiere al segundo aspecto a tomar en consideración (la necesidad de definir los ámbitos en cuyo seno se pretende identificar buenas prácticas), parece lógico pensar que cuando la idea de “buenas prácticas” se aplica a campos vastos de la actividad humana, la multidimensionalidad de éstos hace inviable su uso. Hablar de buenas prácticas médicas o de buenas prácticas en las políticas sociales, resulta confuso, por inconcreto. Cualquiera de ambos espacios de referencia requeriría de mayor limitación del campo para que pudiera accederse a él a la búsqueda de “buenas prácticas”. En el primer caso, las buenas prácticas médicas pueden darse en la organización hospitalaria, en el uso de los medicamentos, en las políticas preventivas, en la atención a los pacientes, en los tratamientos médicos, en el uso eficaz de los recursos disponibles, en los planes de formación del personal, etc. No es probable que nos encontremos con buenas prácticas en todo el espectro de dimensiones de una actividad tan multidimensional y heterogénea. Las buenas prácticas son parciales, referidas a ámbitos de actuación específicos, a componentes de la realidad situados en un contexto espacial y temporal concreto. Algo similar ha sucedido con los sistemas de aseguramiento de la calidad. No se puede hablar de calidad en términos absolutos o de instituciones o actuaciones complejas: la calidad acaba predicándose de espacios de actuación más o menos homogéneos y definibles (la gestión administrativa; los planes

de formación; el cumplimiento de la normativa aplicable, los resultados, etc.). En el tema de las buenas prácticas, la situación es bastante similar. Nadie, ni persona ni institución, es bueno en todo lo que hace; por eso es preciso buscar aquello que tiene de bueno, aquel aspecto de la acción en el que destaca o que resulta relevante en función de los criterios aplicables.

En lo que se refiere a la tercera condición de las señaladas (identificación de los criterios para identificar buenas prácticas), la disyuntiva a resolver es si resulta preferible centrarse en las *invariantes* que caracterizan las buenas prácticas sea cual sea el ámbito en que se produzcan (a esa orientación pertenece la abundante literatura dedicada a identificar los rasgos de la buena enseñanza, del buen profesor y de las buenas escuelas: Scheerens, 1992; Reynolds, Hopkins y Stoll, 1993; Chickering y Gamson, 1987; O'Neill, 1988), o bien hacerlo en las estrategias de adaptación al contexto concreto en el que las prácticas se desarrollan (sujetos, situaciones, disciplinas, modalidades formativas, etc.). Esta segunda opción parece más aceptable en nuestro caso, aunque otros investigadores (por ejemplo, el ya citado trabajo de Larose et alii, 2011) han optado por moverse siempre en el marco de las invariantes.

De ahí que resulte importante, también en el campo educativo, buscar una estructura de dimensiones de la acción que permitan centrar el foco de atención en aquellos aspectos sobre los cuales merece la pena proyectar el sentido analítico del enfoque de las “buenas prácticas”. Se trataría de responder a la pregunta: ¿dónde vamos a buscar las buenas prácticas? En la propuesta del BIDDH (*Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme*) el análisis de buenas prácticas se organizaba en torno a 5 dominios: (a) leyes, normas y recomendaciones, (b) enfoques y prácticas para mejorar los ambientes de aprendizaje, (c) instrumentos pedagógicos para la clase, (d) perfeccionamiento profesional de los educadores y otros adultos, (e) metodologías de evaluación. Una línea similar nos hemos propuesto seguir nosotros en un próximo trabajo sobre “buenas prácticas” en Educación Infantil.

En definitiva, una forma pragmática de abordar el estudio de las “buenas prácticas” en educación puede plantearse sobre 5 ejes de búsqueda:

1. La **normativa aplicable** (sea de carácter prescriptivo o planteada en términos de recomendaciones, estándares, propósitos oficiales, objetivos políticos, etc.). En definitiva, entender las “buenas prácticas” como el *deber ser* oficial: se reconocen como buenas prácticas aquellas que responden adecuadamente a las normas establecidas para ese espacio de actuación. Las preguntas que deberemos hacernos tienen que ver con ello: ¿qué se trasluce de la normativa vigente como referente de buenas prácticas en este ámbito educativo, qué metas se proponen, qué condiciones se señalan, qué recursos se destinan a ello? En función del esquema de rasgos resultantes podríamos analizar procesos y actuaciones para constatar en qué medida los cumplen y merecen la consideración de “buenas prácticas” (lo son si cumplen adecuadamente la normativa aplicable).
2. La **naturaleza y organización de las instituciones y de los dispositivos** puestos al servicio de la educación (modelos de atención, edificios, espacios, recursos, personal, organización del trabajo, etc.). Buenas prácticas son aquellas

- situaciones y actuaciones en las que se cuentan con recursos adecuados (en cantidad, calidad y eficiencia) a las necesidades y que funcionan bien.
3. El **diseño curricular** y los **ambientes de aprendizaje** que se crean para propiciar el desarrollo, aprendizaje y socialización de los estudiantes en los distintos ámbitos curriculares que la educación de esa etapa educativa propone (qué prioridades se han establecido, cómo se organiza el trabajo en las diversas áreas curriculares y ámbitos del desarrollo, que actividades se realizan, qué productos se obtienen, que resultados se alcanzan). Buenas prácticas son aquellas en las que la oferta formativa se adecúa a las demandas que la sociedad y los estudiantes realizan al sistema. La variedad y riqueza, la actualización, la coherencia, la progresividad, etc. son condiciones que, habitualmente, se toman en consideración como indicadores de buena práctica.
 4. La **formación y capacitación de los profesionales** que ejercen las tareas formativas, incluyendo en este apartado tanto los aspectos estructurales (factores demográficos, titulación, experiencia, adecuación, etc.) como los dinámicos (formación permanente, innovación, cultura de colaboración, proyectos a medio plazo, etc.).
 5. La **inserción en el contexto** y los **vínculos de cooperación en la formación establecidos con otras instituciones y/o agentes sociales**. La forma en que esta apertura al entorno se establezca dependerá mucho del tipo de actuación educativa de que se trate y del tipo de sujetos a los que vaya dirigida. Con niños y niñas pequeños resultarán fundamentales las estrategias de colaboración con las familias; en el caso de los niveles superiores, incluida la universidad, adquieren especial relevancia las vinculaciones con el entorno social y cultural, las modalidades de participación de los agentes sociales; los convenios con instituciones y empresas para la realización de intercambios y prácticas, la internacionalización, etc.

Selección de “buenas prácticas”

Problema diferente es el que plantea la **selección**, en cada uno de esos ámbitos, de las buenas prácticas. Ya hemos reiterado que el principal punto de debate en el enfoque de trabajo sobre “buenas prácticas” se esconde en la dificultad para determinar qué se va a entender por “buena práctica”. Ése es el auténtico talón de Aquiles del modelo. Por eso resulta tan importante clarificar suficientemente los criterios desde los que se tomará la decisión de atribuir o no a una acción educativa determinada la categoría de buena práctica. El dilema, en este caso, reside en que tanto si el marco de criterios es muy rígido y formal como si, por el contrario, es demasiado abierto y escasamente fiable, el proceso de identificación de las buenas prácticas a analizar resultará erróneo. Por una parte (*restricted code of attribution*) porque se pierde el sentido cualitativo y dinámico de las acciones educativas y la selección queda restringida a sus aspectos más burocráticos o administrativos). Por la otra (*open source attribution*) porque cualquier práctica puede convertirse en buena práctica en base a criterios o circunstancias ocasionales, azarosas o producto de intereses parciales. En cualquier caso, resulta obvio que no puede establecerse un listado de criterios comunes y

generalizables a cualquier contexto o situación o propósito. Aunque pudieran señalarse algunos criterios básicos, tales criterios precisarán ser reinterpretados en cada situación para adecuarlos a su propio contexto, al tipo de experiencia que se pretende analizar y a las condiciones de viabilidad del propio estudio. Dicho eso, algunos criterios básicos a considerar (tomados individualmente o como combinación de unos y otros) son los siguientes:

- *Innovación*: actuaciones originales en relación a los modelos convencionales de actuación en ese contexto.
- *Mejora*: actuaciones que incluyan algún tipo de plusvalía y mejora (en recursos, espacios, horarios, formas de trabajo, modos de relación, etc.).
- *Fundamentación científica*: actuaciones con una fuerte base científica bien de tipo psicológico, neurológico, pedagógico o de cualquier otra ciencia o arte relacionado con el aprendizaje y el desarrollo de los sujetos con los que se trabaja.
- *Procesos reconocidos*: actuaciones que se basen en sistemas de acción o estrategias operativas reconocidas y cuya eficacia haya sido demostrada: por ejemplo, ciertas metodologías didácticas, ciertas secuencias de aprendizaje bien estudiadas en la literatura especializada.
- *Evaluación*: instituciones o iniciativas que hayan sido evaluadas positivamente bien sea por los resultados obtenidos bien por alguna condición o característica propia.
- *Satisfacción*: instituciones o iniciativas que resulten satisfactorias para los responsables educativos, los profesionales, los padres/madres y/u otros agentes implicados.
- *Impacto social*: aunque resulta en criterio externo a la propia actividad tiene mucho que ver con el compromiso global de las acciones educativas.

Sobre la base de estos criterios, o de otros similares, se pueden identificar diversas actuaciones (institucionales o individuales) a las que podríamos categorizar como buenas prácticas:

- Pueden ser experiencias de buenas prácticas educativas bien valoradas por los responsables políticos, técnicos o profesionales de la zona.
- O modalidades de actuación que resulten simultáneamente novedosas y efectivas, esto es, estrategias o dispositivos que den respuestas originales (al menos en el contexto local) a necesidades educativas de los sujetos o del contexto.
- Puede tratarse de instituciones que tengan características particulares en cuanto a su organización, su inserción en el entorno, su forma de trabajo con los estudiantes, su estilo de documentar las actividades, sus vínculos con otras instituciones, si internacionalización, sus sistemas de evaluación y acreditación, su seguimiento de posgraduados, etc.
- Instituciones inclusivas con prácticas destacables en la atención a sujetos con necesidades educativas especiales, a personas provenientes de otras culturas, etc.

- Instituciones que hayan asumido modelos o metodologías experimentadas con éxito en contextos similares (por ejemplo: la metodología de proyectos, el aprendizaje experiencial, etc.), que hayan creado materiales innovadores o generado ambientes de aprendizaje con características especiales.
- Actividades individuales o grupales que supongan una innovación o una forma diferente y original de trabajar con estudiantes. En algunos casos pueden estar participando en redes de innovación o en programas especiales.
- Iniciativas de profesores que se hayan destacado por sus ideas, sus escritos, sus intervenciones públicas, etc. (ideas que, obviamente, intentan aplicar a su práctica docente).
- Iniciativas de aprendizaje en ámbitos menos presentes en el currículo tradicional o que suponen un esfuerzo adicional por fortalecer ciertos ámbitos de la formación: arte, idiomas, multiculturalidad, competencias transversales, TIC, humanidades en carreras técnicas, ciencias en carreras de letras.
- Iniciativas de implicación en el contexto social a través de modalidades de aprendizaje – servicio; participación en ONGs; prácticas o trabajos complementarios en contextos conflictivos, depauperados, multiculturales, afectados por migraciones o desastres naturales, etc.

Como podemos constatar, las buenas prácticas pueden nacer y desarrollarse en niveles muy diferentes de las actuaciones formativas, implicar a agentes muy diversos y estar orientadas a propósitos variados. Las buenas prácticas incluyen, necesariamente, el objetivo de buenos aprendizajes (en cantidad y calidad) pero trascienden esa zona restrictiva de lo instructivo para proponerse mejoras tanto en los ambientes de aprendizaje como en el valor y sentido de las cosas que se aprenden y la forma en que se aprende.

La identificación de “Buenas Prácticas” y su selección tiene que hacerse, por tanto, en función de un *pool* de criterios establecidos previamente y que permitan consideraciones diferenciadas y precisas. El esquema señalado puede servir para identificar esos ámbitos, aunque igualmente podría valer otros esquemas que se pudieran establecer en función del campo educativo al que se desee aplicar el enfoque de las “buenas prácticas”.

Analizar e Investigar las “Buenas prácticas”

El de “buenas prácticas”, al menos con esa denominación, no ha sido un enfoque excesivamente presente en la agenda de los investigadores en educación. Quizás algo más en el ámbito de las políticas educacionales. Son los organismos internacionales, a los que ya nos hemos referido, los que han abierto esa vía de estudio que sirva para dar más cuerpo científico a las innovaciones, para incorporar las evaluaciones a procesos de mejora y, sobre todo, para abrir el campo de la educación a un contexto de visibilidad y transferencia de conocimiento que permita un mayor intercambio de experiencias educativas bien fundamentadas. Abdoulaye (2003) ha abordado directamente (bajo el patrocinio del BIE) el tema de las Buenas Prácticas en Educación.

Pero, también la literatura pedagógica especializada ha entendido desde siempre que las buenas prácticas forman parte del elenco de situaciones y fenómenos que debe afrontar la investigación educativa. Shulman (1986) ya decía que la investigación en educación debe aportar 5 tipos de conocimiento: (1) *proposiciones empíricas*, esto es, generalizaciones que se derivan directamente de los hallazgos empíricos; (2) *proposiciones morales*, es decir, generalizaciones normativas que se derivan de posiciones de valor, análisis éticos o compromisos ideológicos; (3) *invención, clarificación y crítica de conceptos*, es decir desarrollos conceptuales que pueden derivarse de los datos empíricos pero que los desbordan ampliamente, incluyendo estimaciones provenientes de otras fuentes; (4) *ejemplos de buenas y malas prácticas*, generalmente a través de estudios de casos o análisis de diversos modelos de procedimiento; y (5) *tecnologías y protocolos de procedimiento*, esto es, modelos sistemáticos de instrucción en los que se señalan los componentes y secuencias más eficaces o deseables. A un planteamiento de ese tipo sobre buenas prácticas pertenece nuestras investigaciones sobre “buenas prácticas” en la docencia universitaria (Cid, Abellás y Zabalza 2009). También se refirió a las buenas prácticas Ken Bain (2005) al estudiar “lo que hacen los mejores profesores universitarios”. En otro contexto, también Lewin-Benham (2011) aborda el análisis de buenas prácticas, en su caso, centrándose en la experiencia de las escuelas infantiles de Reggio Emilia y retomando de ella 12 dimensiones que satisfacen, en su opinión, los criterios de buenas prácticas.

En realidad, el enfoque basado en el análisis de las *buenas prácticas* en el contexto pedagógico viene a responder a la necesidad de dar espacio a modalidades de investigación más centradas en los ambientes de aprendizaje y en la forma en que las diversas coreografías didácticas propician procesos de desarrollo y aprendizajes de calidad. Cuanto mejor conozcamos esos procesos, en mejores condiciones estaremos para mejorarlos. Es en este punto donde aparece la necesidad de identificar, analizar y hacer visibles las «buenas prácticas» como fórmula para rescatar y reconocer aquellas experiencias exitosas que los profesionales de la educación han sido capaces de desarrollar (Benavente, 2007). Y ése es, a su vez, el principal objetivo de la investigación sobre buenas prácticas: *seleccionar, analizar y visibilizar Buenas Prácticas que permitan conocer más profundamente las condiciones del buen trabajo educativo y colaborar en el enriquecimiento de referentes y en la mejora de la calidad de ese tramo educativo.*

Por otra parte, en los últimos años, aparecieron nuevos discursos en el ámbito de la investigación educativa introduciendo consideraciones de tipo ético. A ese orden de criterios pertenecen las ideas vinculadas a “democracia” y “participación” en la investigación, a la orientación de los procesos de investigación a la mejora de la práctica, a la vinculación entre investigación y desarrollo profesional de los docentes o educadores implicados en el estudio, a la adaptación de las categorías y análisis a las circunstancias propias de cada situación (contextualización de los modelos). También en este marco, el enfoque basado en «Buenas prácticas» tiene un sentido especial.

Tres aspectos principales interesa clarificar en este apartado: (1) las hipótesis o puntos de partida que sirven de base y guía al estudio de las buenas prácticas; (2) las “unidades de análisis” aplicables en el marco de un constructo tan amplio y

multidimensional como el de “buena práctica” y (3) los “aspectos” a analizar en una buena práctica.

Las hipótesis de partida y los principios de procedimiento a seguir.

Como en todo proceso de investigación, el trabajo sobre las “buenas prácticas” parte de una serie de hipótesis genéricas que sirven para orientar los estudios. Entre esas hipótesis podrían citar las siguientes:

- a) Hay diferencias significativas de calidad entre unos contextos educativos y otros, entre los procesos que se desarrollan en unos y otros.

Bien entendido que, en este caso, no se trata tanto de analizar la calidad de las infraestructuras o recursos disponibles (salvo que las buenas prácticas se refieran a “políticas educativas” en las que resulta indefectible tener que abordar los equipamientos y la gestión de recursos), cuanto de contrastar el sentido, la coherencia y la efectividad educativa de las acciones desarrolladas.

- b) La práctica educativa está condicionada y regida por las ideas y creencias que sobre la enseñanza y el aprendizaje (y sobre la educación en general) posean los agentes que participan en ella.

Esto es, interesa considerar no solamente lo que las personas hacen, sino el por qué lo hacen, sobre qué estructura de creencias, conocimientos o experiencias previas se soporta su plan de acción. La investigación señala que la relación entre ideas y prácticas no siempre es lineal y con consistencia lógica, pero ello no disminuye la importancia de las primeras como factor condicionante de las segundas.

- c) Los agentes (institucionales o individuales) con buenas prácticas educativas poseen un repertorio de creencias e ideas sobre la enseñanza más elaborado y ajustado a la realidad que aquellos otros con prácticas deficientes.

Si una condición básica de las buenas prácticas es su vinculación al contexto en que se produce, su extrapolación al mundo de las ideas y repertorios de alternativas de los docentes requiere que éstos/as posean recursos y alternativas de acción (competencias) que les permitan adecuarse a situaciones y demandas diferentes. Desde esa misma perspectiva, las “buenas prácticas” casan mal con la rigidez, la falta de alternativas o los minimalismos didácticos.

- d) El pensamiento educativo de quienes llevan a cabo acciones educativas puede ser representado a través de mapas conceptuales e ideogramas en soporte informático que permitirán relacionar las creencias entre sí y las creencias con las prácticas.

Dado que uno de los propósitos básicos del estudio de “buenas prácticas” es el de hacerlas visibles y transferibles, la condición para que tal propósito se cumpla es disponer de un sistema de representación de los enfoques y perspectivas desde los que los docentes llevan a cabo las “buenas prácticas”. La mera narrativa de la práctica resulta insuficiente para llegar al sentido de ésta y poder propiciar su transferencia a otras situaciones.

- e) Las buenas prácticas educativas se refuerzan mutuamente y tienden a producirse en forma de racimos en contextos culturales e institucionales que las promueven, financian y reconocen.

Lo que quiere decir que donde aparezca una “buena práctica” es más probable que encontremos otras “buenas prácticas”. Sucede eso porque las buenas prácticas pueden ser, excepcionalmente, acciones individuales y aisladas que dependen de la iniciativa y capacidad

de docentes singulares. Lo habitual es que las “buenas prácticas” surjan en contextos institucionales y en culturas educativas y profesionales que constituyan ecosistemas facilitadores de las mismas.

- f) Las buenas prácticas educativas en contextos institucionales tienden a mejorar la cultura educativa de todos aquellos agentes y contextos vinculados a esa institución.

Las buenas prácticas educativas tienden a establecer vínculos reforzados con el contexto social y cultural de la institución. A su vez, la particular cultura educativa existente en el contexto social potencia o dificulta, según sea rica o pobre, la aparición de buenas prácticas que, por lo general, se producen en ambientes sociales que otorgan una gran importancia a la buena educación.

La relación entre pensamiento y acción no es una relación lineal como lo han demostrado numerosos estudios sobre el «teacher thinking» (Clark, 1988) y sobre la distancia entre las *spoused beliefs* y las *theories in action* (Bru, 2002), aunque la interacción entre las creencias y la práctica docente está fuertemente documentada (Trigwell, Prosser y Waterhouse, 1999; Murray y McDonald, 1997). También en nuestros trabajos con diarios ha ido apareciendo esa relación inestable entre ideas, creencias, teorías de acción y prácticas (Zabalza, 1988, 2009).

En cualquier caso, el estudio de las buenas prácticas exige ir más allá de la “mitad de la historia” que los educadores cuentan (Kane et alii, 2002). Sean cuales sean las hipótesis o las preguntas de investigación que los estudios se planteen y partiendo de las consideraciones que hemos ido haciendo en los apartados anteriores, los estudios de buenas prácticas deberían orientarse a la búsqueda de los siguientes objetivos mínimos:

1. Consensuar criterios flexibles y objetivos (u objetivables) que permitan identificar “buenas prácticas” en el ámbito educativo que se pretenda estudiar. Criterios fundamentados en una triple base: la normativa y directrices oficiales aplicables, los resultados de la investigación y la literatura internacional.
2. Identificar a través de dichos criterios un cierto número de «buenas prácticas» nacionales y/o internacionales, en distintos contextos sociales y culturales y que cubran tanto la perspectiva institucional (centros que funcionan muy bien), como la curricular (buenas prácticas en las diversas áreas curriculares) y la comunitaria (casos modélicos de integración entre institución y comunidad local o internacional)
3. Documentar y analizar en profundidad las características de cada una de dichas buenas prácticas tanto en sus componentes intelectuales (su fundamentación) como operativos (su planificación y desarrollo).
4. Representar a través de mapas conceptuales y diagramas, de forma clara y fácil de entender y relacionar entre sí, los componentes conceptuales y operativos de las buenas prácticas analizadas
5. Visibilizar las buenas prácticas analizadas y ponerlas a disposición de profesionales e investigadores interesados en la educación de calidad a través de dispositivos informáticos y multimedia.

6. Generar una comunidad de aprendizaje e intercambio de experiencias, internacional e interdisciplinar, abierta a investigadores, profesionales e interesados en la educación.

Para avanzar en esa dirección, la investigación de las buenas prácticas debe realizar un largo recorrido de acumulación de evidencias, siempre bajo la perspectiva de la mencionada doble dimensión de las acciones educativas. Se precisa identificar, analizar y explicitar tanto el pensamiento pedagógico como las conductas de responsables y profesionales de las diversas modalidades de provisión de procesos formativos. En los trabajos que nosotros hemos llevado a cabo, esta búsqueda constaba de 6 fases:

- *Revisión documental* de normativas y directivas, así como de investigaciones y estudios referidos a las condiciones y estándares que debe reunir una Educación de Calidad en el nivel educativo que se pretenda estudiar. Servirá para establecer los criterios que servirán para identificar las buenas prácticas
- *Selección de ejemplos* de «buenas prácticas» en diversas modalidades formativas, en diversos contextos sociales y culturales y en diferentes áreas curriculares y del aprendizaje a lo largo de la vida. Negociación con las instituciones y los agentes de las prácticas seleccionadas.
- *Entrevistas* a los responsables y agentes de las «buenas prácticas» identificadas. Esas entrevistas serán tanto previas como posteriores al análisis de sus prácticas educativas. Se seguirá un guión de entrevista que nos permita identificar tanto los fundamentos que soportan la acción como las diversas fases de su desarrollo así como las variaciones que haya podido sufrir durante el proceso y las dificultades que haya tenido que superar.
- Documentación de la experiencia a través de *evidencias objetivas* sobre la acción desarrollada. Se harán *grabaciones* de la experiencia, de sesiones de trabajo, de los productos, etc.
- *Triangulación* posterior con las instituciones y/o educadores participantes para que maten el análisis realizado por los investigadores y enriquezcan el sentido de las evidencias recogidas en el proceso, así como su relación con las ideas previamente expuestas (punto 2).
- *Entrevistas* a las personas o instancias afectadas por las consideradas buenas prácticas (por ejemplo, tutores de prácticas, empleadores, egresados, etc.)
- Identificación de las características básicas (contextuales, conceptuales, operativas, actitudinales) de cada una de las experiencias estudiadas y de las cualidades que la convierten en una «buena práctica».
- *Representación a través de mapas conceptuales, diagramas o esquemas* de las aportaciones de las personas entrevistadas y de la relación entre las *spoused beliefs* y las *prácticas analizadas*, entre contexto y acción; entre fundamentación y puesta en práctica.
- *Visualizar* los núcleos sustantivos de las ideas de los educadores y responsables entrevistados con secuencias específicas de sus prácticas docentes, así como los

vínculos, relaciones y condiciones que se establecen entre ideas y prácticas, entre contextos y prácticas.

- *Establecer las commonalities* entre las diversas buenas prácticas analizadas de forma que se puedan definir, si cabe hacerse, patrones de generalización o marcos de condiciones que hacen más probable que las “buenas prácticas” surjan y se consoliden.

De esta manera, el trabajo sobre “buenas prácticas” adquiere un sentido más pleno desde el punto de vista de la investigación pedagógica, tratando de cubrir su doble propósito: conocer mejor la realidad que se estudia para poder mejorarla (e, indirectamente, poder mejorar el aprendizaje de nuestros estudiantes). En síntesis, cualquier proyecto de trabajo sobre “buenas prácticas” pretende avanzar en el conocimiento profundo y documentado de *acciones educativas relevantes* para, a partir de ese estudio, buscar el establecimiento de las coordenadas básicas que caracterizan una *buena práctica educativa*. No se trata de una mera descripción o presentación de la práctica sino una representación analizada y razonada desde los parámetros aplicables en función del propósito formativo de la etapa o contexto que se esté estudiando. Y al hacer visibles esas prácticas, las ponemos a disposición de responsables y profesionales del ámbito de la educación y/o de la formación. También, y de manera muy destacada, a disposición de quienes nos dedicamos a la formación de los/las futuras profesionales de cualquiera de los niveles educativos.

Las unidades de análisis

El análisis de las “buenas prácticas” suele plantear un dilema previo de clarificación en relación a la unidad de análisis: ¿qué es lo que se está intentando estudiar, buenas prácticas o, simplemente, prácticas de buenos profesores? La cuestión no es sencilla y puede llevarnos a callejones sin salida en los que nosotros mismos nos hemos visto situados en trabajos anteriores: resultaba que, dado que los criterios de selección se referían más a los profesores (los más reconocidos, los mejor valorados por sus estudiantes, etc.), cuando llegábamos a sus prácticas, éstas no eran tan buenas o tan innovadoras como cabía esperar. Es decir, lo que habíamos estudiado eran prácticas, unas buenas y otras no tanto, de buenos profesores. No exactamente, buenas prácticas.

Con todo, es verdad que resulta más fácil, como criterio de discriminación, seguir el camino de los “buenos” profesores y profesoras que el de las “buenas” prácticas. Ése es el camino que han seguido algunos de nuestros colegas. En cualquier caso, sea uno o sea otro el proceso seguido, la unidad de análisis no son los profesores ni los estudiantes sino las “buenas prácticas”. Eso significa que las personas implicadas se tomarán en consideración pero solo como contexto y fondo de la práctica a estudiar. La unidad de estudio será cada experiencia o iniciativa seleccionada, a cuya comprensión se proyectarán convergentemente las informaciones recogidas en las diversas dimensiones mencionadas.

De esta manera, el análisis de las buenas prácticas, salvo que se trate de un estudio de caso con unidades de buenas prácticas muy seleccionadas, debería

realizarse a un triple nivel de forma que las conclusiones del estudio permitan algún nivel de transferencia:

- Análisis individual (análisis intra-práctica, siguiendo los diversos apartados mencionados más arriba: contexto, fundamentación, evolución, etc.).
- Análisis por grupo o *cluster* de modalidad o área curricular (análisis intra-grupo).
- Análisis como conjunto de buenas prácticas (análisis inter-prácticas).

El objetivo fundamental del análisis es poder llegar a identificar y representar dinámicamente la estructura de características, principios y condiciones que caracteriza una buena práctica educativa en el contexto concreto en que dicha práctica se realiza.

Los aspectos a analizar en las “buenas prácticas”

Las buenas prácticas como realidad social y cultural que son, poseen su propia naturaleza, estructura y contenido (lo que nos permitirá analizarlas en tanto que evento o realidad con sentido en sí misma), pero poseen, igualmente, una cualidad que las trasciende y que tiene que ver con su historicidad y propósitos. Al final son eventos que suceden en un determinado contexto (que les dota de sentido), son acciones que poseen una biografía puesto que nacen (son propuestas), se desarrollan (se ponen en práctica, van evolucionando, deben superar obstáculos y adaptarse en función de las interacciones con los elementos que las circundan) y finalmente se consolidan o mueren según haya sido su particular itinerario. Es decir son lo que son (la propuesta objetiva) pero son, también sus circunstancias (tanto objetivas como subjetivas, es decir, en tanto que significados). Todo ello supone que las buenas prácticas deben ser consideradas en esa multiplicidad de niveles en los que se van desarrollando:

- **Contexto** en el que se produce la experiencia estudiada (social, cultural, económico, institucional, etc.),
- **Fundamentación** de la propuesta y, de ser necesarios, forma en que la acción se justifica en los documentos que la legitiman (cómo se razona su interés en los documentos institucionales o en los proyectos previos).
- **Evolución** de la experiencia: inicio y primeros pasos (incluyendo las dinámicas que le sirvieron de soporte y las dificultades que hubo de superar). Desarrollo de la experiencia hasta llegar a la actualidad, fases por las que pasó, cambios y mejoras que se produjeron, personas o colectivos que participaron o se opusieron, recursos con los que contaron, etc.
- **Situación actual** de la iniciativa. Actividades que se desarrollan. Materiales creados. Comparación entre los inicios y la situación actual.
- **Impacto** de la iniciativa y **resultados** mencionables: qué cosas han mejorado, en qué, con qué evidencias se cuenta. DAFO actual de la buena práctica.

- **Valoración** de la situación por parte de los implicados: qué destacan de la experiencia, en qué sitúan la diferencia de otras prácticas habituales, cuáles son sus principales aportaciones,
- **Transferibilidad:** qué sería transferible de esta buena práctica a otras situaciones.

A modo de conclusión. A dónde nos deberían llevar los estudios sobre buenas prácticas

Ya he señalado que, en mi opinión, el estudio de las buenas prácticas debe responder, como toda la investigación en el ámbito educativo, a un doble propósito: descriptivo (analítico) y transformador (vinculado a la mejora del objeto de estudio). A veces, los investigadores cometemos el error de quedarnos en un nivel meramente descriptivo. Se transcriben las narraciones o los datos compilados desde una posición neutra y externa. Sin embargo, la narración – descripción de las buenas prácticas precisa de un triple complemento: análisis en profundidad, síntesis y/o comentarios de resignificación por parte del investigador, sistemas de representación que permitan visibilizar y hacer transferible la buena práctica estudiada (en todo o en alguna parte de la misma).

En ese sentido, los estudios sobre buenas prácticas deberían ser capaces de:

- Identificar las características propias de la buena práctica estudiada destacando en ella aquello que pudiera servir de modelo de actuación en el ámbito educativo al que pertenezca.
- Hacer visibles los patrones de análisis y los enfoques que los responsables educativos y el profesorado (u otros agentes implicados) utilizan a la hora de definir y describir su actuación y dar sentido a su propia práctica
- Mejorar los dispositivos metodológicos y técnicos para el análisis de prácticas educativas
- Mejorar los dispositivos narrativos y gráficos para visibilizar mediante esquemas conceptuales y ejes de identificación los núcleos sustanciales (conceptuales y operativos) en torno a los cuales, el profesorado y los responsables describen y valoran sus propuestas educativas.
- Ofrecer un valioso bagaje de conocimientos y experiencias, profundo pero manejable, capaz de suscitar el debate dentro de la comunidad científica y profesional vinculada a ese nivel educativo en torno a las estrategias más adecuadas para mejorar la calidad de las propuestas que se hagan para responder a las demandas de los diferentes contextos culturales y sociales.

Bibliografía

- Abdoulaye, A. (2003). *Conceptualisation et Dissemination des « BonnesPratiques » en Éducation: Essai d'une Approche Internationale à Partir d'enseignements Tirés d'un Projet.* Geneve: Bureau International d'Education.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior.* EnglewoodCliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad.* Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia
- Baudouin, J.-M. & Friedrich J. (Ed.). (2001). *Théories de l'action et éducation.* Bruxelles: DeBoeck.
- Ben Peretz, M., Bromme, R. & Halkes, R. (Eds).(1986). *Advances of Research on Teacher Thinking. ISATT Publication.* Lisse/Berwyn: Swets and Zeitlinger Inc.
- Benavente, A. (2007). *Good Practice: an example to prove the rule or a lighthouse to guide our steps.* Informe presentado al 5º Seminario Internacional del BIE/UNESCO sobre "Innovations curriculaires et lutte contre la pauvreté: les rôles cruciaux des écoles, des enseignants et des communautés pur la mise en oeuvre du curriculum". Junio 2007. Extraído el 13 de marzo de 2012.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Poverty_alleviation/Seminaires/5eSeminare_Maurice_juin07/5eSeminare_Maurice_juin07_Annexe6_EN.pdf
- BIDDH, OSCE, HCDH, UNESCO (2011). *Education aux droits de l'homme dans les systèmes scolaires d'Europe, d'Asie centrale et d'Amérique du Nord. Recueil des bonnes pratiques.* Varsovie: Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme de l'OSCE. Extraído el 13 de marzo, 2012 de <http://www.osce.org/odihr>
- Braslavsky, C., Abdoulaye, A. & Patiño, M.I. (2003). *Développement Curriculaire et «Bonne Pratique» en Éducation.* Genève: Bureau International d'Education. UNESCO.
- Briggs, L. J. (1981). The Teacher as Designer, en L. J. Briggs (Ed.), *Instructional Desing: principles and applications.* Englewood Cliffs: Educational Technology Public.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63-73.
- Carlgren, I., Handal, G. & Vaage, S. (Eds). (1994). *Teachers' Minds and Actions. Research on Teachers Thinking and Practice.* London: FalmerPress.
- Chadwick, C. (1975). *Tecnología Educacional para Docentes.* Buenos Aires: Paidós.
- Chickering, A. V. & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *American Association of Higher Education Bulletin*, 3-7.
- Cid Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A. & ZabalzaBeraza, M.A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de "los mejores profesores" de la Univ. de Vigo. *Relieve (Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa)*, 15 (2), 1-29.

- Cives, G. (1981). *Scuola, Insegnante, Ambiente*. Téramo: Lisciani e Giunti.
- Clark, Ch. M. (1988). Asking the Right Questions About Teacher Preparation: contributions of research on Teacher Thinking. *Educational Research*, 17(2), 5-12.
- Cook, T.D. (2002). Randomized experiments in educational policy research: a critical examination of the reasons the educational evaluation community has offered for not doing them. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24 (3), 175-199.
- Cooke, N.J. (1994). Varieties of Knowledge Elicitation Techniques. *Internatinal Journal of Human-Computer Studies*, 41, 801-849.
- Day, C., Calderhead, J. & Denicolo, P. (Eds.). (1993). *Reserach on Teacher Thinking: towards understanding professional development*. London: Falmer Press.
- Doyle, W. (1977). The Uses of Non-Verbal Behavior: Toward an ecological model of classrooms. *Merril Palmer Quartely*, 23, 179-192.
- Eisner, E.W. (1978). Instructional and expresive educational objectives: their formulation and use in curriculum. En Orlosky, D.E. (Ed.). *Curriculum Development: issues and insights*. Chicago: Rand McNally.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Frabboni, F.; Berdagué, R.; Galleti, A.; Savorelli, C. (1980). *El primer abecedario el ambiente*. Barcelona: Fontanella.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: S.XXI
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Gagne, R. (1979). *Las Condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies of qualitative research*. London: Wiedenfeld and Nicholson.
- González, F. & Ibáñez, F. (2000). *Una aportación a la mejora de la calidad de la docencia universitaria: los mapas conceptuales*. Pamplona: UPNA.
- Good, TH. Y Brophy, J. (1980). Influencia de las actitudes y de las expectativas del profesorado en la conducta en el aula. En R.H. Coop & K. White (Eds.). *Aportaciones de la psicología a la educación*. Madrid: Anaya.
- Gow, L. & Kember, D. (1993). Conceptions of Teaching and Their Relationship to Student Learning. *British Journal or Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Hale, J.L., Householder, B.J. & Greene, K.L. (2003). The theory of reasoned action. En J.P. Dillard & M. Pfau (Eds.). *The persuasion handbook: Developments in theory and practice* (pp. 259–286). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hargreaves, D.H. (1979). A phenomenological approach to classroom decision-making, en J. Eglestton (Ed.). *Teacher Decision-Making in the Classroom*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Herr, K. (1988). Exploring excellence in teaching: it can be done! *The Journal of Staff, Program and Organization Development*, 6 (1), 17-20.

- Kane, R., Sandretto, S. & Heath, Ch. (2002). Telling Half the Story: a Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. *Review of Educational Research*, 72, 177-228
- Kaufman, R.A. (1977). *Planificación de sistemas educativos*. México: Trillas.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Larose, F., Grenon, V., Bourque, J. & Bedard, J. (2011). Análisis de la práctica docente y construcción de referente de competencias profesionales. *Revista Española de Pedagogía*, 248, 81-100.
- Lewin Benham, A. (2011). *Twelve Best Practices for Early Childhood Education*. N.York, DC: Teachers College Press.
- Mello Carvalho, I. (1974). *El Proceso Didáctico*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Murray, K. & McDonald, R. (1997): The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice. *Higher Education*, 33, 331-349.
- Neill, A.S. (1963). *Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Novak, J.D. (1998): *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza.
- O'Neill, P. (1988). Teaching Effectiveness: a review of research. *Canadian Journal of Education*, 13(1), 162-185.
- Oser, F.K. & Baeriswyl, F.J. (2001): "Choreographies of Teaching: bridging instruction to teaching", en V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (4ª Ed.). (pp. 1031-1065). Washington: AERA.
- Parsons, T. et al. (1968). *Hacia una teoría general de la acción*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Prieto Sánchez, M. D. (1996). Variables del profesor como mediador del proceso instruccional, en J. Beltrán Llera & C. Genovar. *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. (pp. 194, 216). Madrid: Síntesis.
- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C. & Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Reynolds, D., Hopkins, D. & Stoll, L. (1993). Linking School effectiveness knowledge and school improvement practices: towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, (4), 34-58.
- Rogers, K. (1976). *Libertad y creatividad en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Sato, K. (1992). *La calidad de la buena administración*. Montevideo: Ministerio de Industria, Energía y Minería.
- Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling. Research, Theory and Practice*, Londres: Cassell.
- Schroder, H. (1979). *Comunicazione, Informazione, Istruzione*. Roma: Armando.

- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: a contemporary perspective, en M.C. Wittrock (Dir.), *Handbook of Research on Teaching*, (3ª ed.) (pp. 3-36), N. York: McMillan.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tassinari, G. (1979). *Formazione, Scuola, e Territorio*. Florencia: Le Monier.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1996). Changing Approaches to teaching: a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275-284.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between Teachers' approaches to Teaching and Students' approaches to Learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Van Haecht, A. (1998). Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques? En *Education et sociétés*, 1, 21-46.
- Von Cube, F. (1981). *La Ciencia de la Educación*. Madrid: CEAC.
- Zabalza, M.A. (1985). En torno a la territorialización de la enseñanza. *Materiais Pedagogicos*, 1, 104-116.
- Zabalza, M.A. (1988). Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico. *Enseñanza*, 4(5), 109-138
- Zabalza, M.A. (2009). *Diarios de Clase*. Madrid: Narcea.

Cita del artículo:

Zabalza Beraza, M.A. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*. 10 (1), 17-42. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca del autor



Miguel Angel Zabalza Beraza

Universidad de Santiago

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Mail: zabalza@usc.es

Doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela y profesor visitante de universidades de Europa e Iberoamérica. Director del grupo de investigación GIE (GI-1444), especializado en temas de docencia universitaria. Presidente de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU). Ha publicado, individualmente o en colaboración, más de 100 libros de diversas problemáticas educativas.