

La formación continua del docente, una propuesta para la sistematización de experiencias

Continuous teacher training: a proposal for the systematization of experiences

Francisco Javier Herrera Rodríguez, Director General del Instituto del Bachillerato del Estado de Guerrero, México

Correo electrónico: pacoherrera2012@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1261-7343>

Recibido: julio 2026

Aprobado: agosto 2026

RESUMEN

Los cambios científicos y tecnológicos del mundo actual imponen a los sistemas educativos, colocar su atención en la formación continua de los docentes como elemento imprescindible de capacitación y actualización para la mejora de su desempeño y el desarrollo profesional. Sin embargo, la práctica pedagógica y la experiencia del investigador en México han demostrado que aún no se logra alcanzar resultados significativos que incidan en el aprovechamiento escolar, particularmente en la educación primaria. El acercamiento a la problemática desde las ciencias se auxilió de métodos teóricos, empíricos y estadísticos en cada etapa de la investigación para la obtención de información que, triangulada para una mayor confiabilidad y rigurosidad en las conclusiones. Derivó en proponer un modelo didáctico de sistematización de experiencias del proceso de formación continua del docente de educación primaria municipio de Chilpancingo, Guerrero, con un enfoque desarrollador que favorezca el perfeccionamiento de su práctica pedagógica, así como una estrategia de igual naturaleza que representen la aportación teórica y práctica, respectivamente.

Palabras clave: maestro primario, modelo didáctico, estrategia didáctica

ABSTRACT

The scientific and technological changes of today's world compel educational systems to focus on the ongoing professional development of teachers as an essential element of training and updating for improving their performance and professional growth. However, pedagogical practice and the researcher's experience in Mexico have shown that significant results impacting student achievement, particularly in primary education, have not yet been achieved. The scientific approach to this problem employed theoretical, empirical, and statistical methods at each stage of the research to obtain information that was triangulated for greater reliability and rigor in the conclusions. This led to the proposal of a didactic model for systematizing experiences in the ongoing professional development process of primary school teachers in the municipality of Chilpancingo, Guerrero. This model takes a developmental approach to promote the improvement of their pedagogical practice, and includes a strategy of the same nature, representing the theoretical and practical contributions, respectively.

Keywords: primary teacher, didactical model, didactic strategy

Introducción

En la actualidad, la educación es el proceso de formación que mayor influencia ejerce en las personas y la sociedad para el logro de su avance y progreso, ya que además de aportarles conocimiento; enriquece los valores, la cultura y todo aquello que enaltece cualitativamente al ser humano. El contexto mundial tan cambiante en lo científico y tecnológico requiere sistemas educativos que logren articular una formación continua que responda a las necesidades de la sociedad mediante docentes capaces de reflexionar y transformar sobre su práctica pedagógica para contribuir al desarrollo integral de los educandos. Al respecto, Medrano y Tapia (2015), definen la formación continua como:

La actualización, capacitación, profesionalización, capitalización de la experiencia, trabajo colegiado y demás procesos que contribuyen a la mejora de la práctica pedagógica. A través de la inducción al servicio docente, el perfeccionamiento pedagógico, la atención a las necesidades derivadas de la práctica, el acompañamiento para el desarrollo de innovaciones, la implementación de programas y reformas y la atención ante la carencia de formación inicial. (p.3)

Otra concepción de la formación continua, con la que se es coherente desde este estudio, se señala por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024) misma que plantea:

Potencializar las capacidades de maestras y maestros, reconociéndoles como personas críticas y emancipadas que construyen relaciones pedagógicas con sus pares, estudiantes, familias y comunidad; que impulsan el reconocimiento a la diversidad cultural, étnica, social, de género, ambiental y territorial donde se encuentran, y con ello contribuyen a la transformación de su vida cotidiana y contexto, para la construcción de una sociedad más democrática y participativa. (p.6)

Desde esa perspectiva, la formación continua debe caracterizarse por ser un medio para reflexionar sobre los elementos teóricos y metodológicos en función de las necesidades docentes y que los lleve permanentemente a transformar su práctica pedagógica mediante actividades como el trabajo entre pares, la sistematización de la práctica, el trabajo colaborativo la sistematización, etc. para lograr la mejora del aprovechamiento escolar.

En esa dirección, se realizó una primera aproximación al término sistematización de experiencias, como parte inicial para profundizar en lo que sería la caracterización de sus enfoques epistemológicos, así como de sus procesos metodológicos, en los que se ha centrado su desarrollo, principalmente en América Latina. Su conceptualización presenta ciertas complejidades que, en muchos de los casos, quienes pretenden aplicarla, llegan a interpretarla como una acción que debe ser aplicada por “especialistas”, así también la confunden como un proceso de clasificación, evaluación, ordenamiento de datos de un documento o de una misma investigación.

De su naturaleza y particularidades, Cifuentes y Pantoja (2019) en su percepción de la sistematización, expresan: “(...) tiene especificidad epistemológica, teórica y metodológica, que se puede relacionar con hacer investigación social cualitativa y crítica de la propia experiencia; implica inmersión profunda en lo vivido que buscamos reconocer, hasta lograr su comprensión crítica.” (p. 45). Al destacar su origen e importancia, Cifuentes refiere que evoluciona desde que apareciera a finales de la década del 70 vinculado a los proyectos de educación popular de Paulo Freire y, a su juicio: “(...) no solo es una herramienta

académica, sino también un motor para el cambio social desde las prácticas colectivas.” (Universidad de Chile, 2024, p.1).

A partir de estas ideas, se revisaron distintas definiciones del concepto sistematización de experiencias entre las cuales se destaca como:

La reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia, mediante la cual se interpreta lo sucedido para comprenderlo. Ello permite obtener conocimientos consistentes y sustentados, comunicarlos, confrontarlos con otras experiencias y con el conocimiento teórico existente, y así contribuir a una acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica. (Barnechea y Morgan, 2007, p. 7)

En este orden de ideas, se coincide con la autora, al admitirla como un proceso reconstructivo y reflexivo, a través del cual se interpreta y comprende el desarrollo que conlleva a la construcción de conocimiento para su confrontación y posterior difusión. Sin embargo; se es del criterio que, dentro de esta concepción no se considera la sistematización como un proceso en permanente movimiento y tampoco se reconocen las percepciones, emociones o sensaciones de quienes participan e interactúan en él.

Con lo antes citado, la concepción de la sistematización de experiencias se adjudica solo en aquellos procesos que se realicen en el área rural, por lo que estos no pueden ni deben realizarse en un solo contexto, sino que se requiere que tengan universalidad de campos para su desarrollo. Sin embargo, Jara (2019) la asume como:

Aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre, o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y porqué lo hicieron de ese modo. (p.78)

El autor argumenta que esta sistematización “genera conocimientos y aprendizajes significativos que hacen posible la apropiación de forma crítica de las experiencias vividas con sus saberes y sentires, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora” (p.78). Se concuerda con esta definición, al asumir un enfoque desde una perspectiva compleja y considerar, dentro del proceso reflexivo, los factores internos y externos, así como los diversos actores, que influyeron para reflejar la realidad y el contexto en el que se desarrolló y produjo el nuevo conocimiento para la transformación del objeto.

Por tal motivo, en la presente investigación se asume la definición de Jara (2019) que se proyecta desde un paradigma cualitativo y que asume para la sistematización de experiencias educativas un enfoque histórico-dialéctico-hermeneútico; al coincidir en que la realidad es compleja y dialéctica.

En este sentido, la sistematización de experiencias recupera y procesa la información para construir e implementar en la práctica educativa nuevos conocimientos a partir de los ya adquiridos en las actividades de formación continua para lograr la transformación en su desempeño. Presenta, además, las modalidades de sistematización a tener en cuenta y la importancia de saber escoger con las que se va a trabajar, considerando la variedad de posibilidades existentes y que no hay una sola manera de sistematizar experiencias.

Al respecto, Jara (2019) plantea cuatro posibilidades: “Desde los actores, en forma participativa, sistematización formal al concluir la experiencia, una sistematización que se hace sobre la marcha, una sistematización con miras al mercado” (p. 9). No obstante, señala

que no se podría usar estas categorías como el único criterio de clasificación, porque hay modalidades que combinarían varios de ellos y hay, seguramente, muchas otras posibilidades más: regular o irregularmente, una sola experiencia o varias a la vez, en función de crear una nueva estrategia o para mejorar la existente, entre otras. Se concuerda con el autor, en cuanto a la selección de un enfoque o modalidades, lo que solo se puede enfrentar con una gran capacidad creadora y no, esperando recetas.

La selección, depende de las circunstancias, el tipo de institución, el objetivo específico que se quiere alcanzar, el tipo de experiencia que se desea y necesita sistematizar, el nivel de participación de los diferentes actores involucrados. Se trata de tomar opciones e impulsar un estilo propio de sistematizar, adecuado a las condiciones reales. Es decir, al diagnóstico integral.

Este estudio se adscribe a la primera y tercera posibilidades, pues; se profundiza en la práctica educativa del docente desde un trabajo colaborativo, en su contexto de actuación.

De ahí se señala la importancia de considerar la sistematización de experiencias, a partir del proceso de formación continua recibida para perfeccionar la labor del docente y el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, la práctica pedagógica ha demostrado que aún no se han logrado alcanzar resultados significativos que incidan en el aprovechamiento escolar en los diferentes niveles de educación, particularmente en la educación primaria de acuerdo a un análisis realizado a los exámenes estandarizados nacionales aplicados por organismos nacionales e internacionales en los últimos años en México.

Aunado a lo anterior, se consideró también la experiencia del autor como Apoyo Técnico Pedagógico del Departamento de Formación Continua y Desarrollo Profesional de la Secretaría de Educación Guerrero; al participar durante varios años como facilitador de cursos, talleres y diplomados a los docentes del nivel de educación primaria del Estado de Guerrero. A esto se sumó, la revisión bibliográfica de los reportes estadísticos de fin de ciclo escolar, 2013-2014, emitidos por la SEP, mismos que permitieron la detección de diversos problemas educativos que se concretan en:

1. Los indicadores del aprovechamiento escolar del estado de Guerrero no habían mejorado favorablemente al observarse:
 - Bajos índices de aprovechamiento escolar en los estudiantes del estado.
2. Los resultados de la aplicación de exámenes, por organismos nacionales e internacionales, fueron deficientes comparados con los realizados anteriormente, así como en los resultados obtenidos en otros países.
 - los resultados arrojados en el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes y que la aplicación (PISA) 2012, corrobora un bajo nivel de aprendizaje en los estudiantes.
 - los resultados del Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje 2013, (TALIS por sus siglas en inglés) se mantenían en la misma sintonía de los exámenes de PISA antes citados
 - los resultados de la evaluación Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) 2015, de igual forma, arrojaron resultados poco favorables hacia el aprendizaje adquirido por los estudiantes.

3. Estudios implementados por instituciones educativas reflejaban situaciones similares, tales como:

- el informe final de la evaluación externa realizado en el 2009 al entonces Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP).
- los resultados identificados en “Los docentes en México. Informe 2015” elaborado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Investigaciones y tesis realizadas por investigadores y,
- la falta de la aplicación de las herramientas teórico metodológicas adquiridas por los docentes en los cursos que asistían e implementarlas de manera práctica dentro del aula.

En correspondencia con lo referido, se propone un modelo didáctico de sistematización de experiencias del proceso de formación continua del docente de educación primaria con un enfoque desarrollador que favorezca el perfeccionamiento de su práctica pedagógica.

Materiales y métodos

En el estudio desarrollado, se asumió un enfoque de investigación mixto; el cual permitió que, a partir de la aplicación de distintos métodos teóricos, empíricos y estadísticos para la obtención de información, que se trianguló para tener mayor confiabilidad y rigurosidad en las conclusiones.

En función de los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial del objeto de estudio se elaboró un modelo didáctico de la sistematización de experiencias del proceso de formación continua del docente de educación primaria municipio de Chilpancingo, Guerrero, con un enfoque desarrollador que se dinamiza e implementa mediante una estrategia de igual naturaleza. El método de modelación se articuló, además con el enfoque sistémico estructural funcional que, no solo posibilitó revelar los nexos y relaciones entre los componentes estructurales del modelo, sino que constituyó esencia en la lógica investigativa.

En la determinación del estado inicial de la variable y la constatación de la problemática en el contexto del objeto de estudio, se consideraron los siguientes indicadores:

- Nivel de producción de nuevos conocimientos y aprendizajes desde la práctica pedagógica
- Nivel de apropiación con carácter crítico de las experiencias vividas (sus saberes y sentidos) y su transferencia a la práctica pedagógica.
- Nivel de comprensión teórica e implementación de las experiencias para orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.

Los instrumentos aplicados para la elaboración del diagnóstico del estado actual del objeto de estudio, fueron básicamente cuatro: un cuestionario para la encuesta a docentes y directivos, uno para la entrevista realizada a los estudiantes, y una guía de observación. A continuación, se describen para su mejor comprensión.

1. Cuestionario de encuesta aplicado a siete docentes y cuatro directivos pertenecientes a la zona escolar 06 del nivel de educación primaria en Chilpancingo, Guerrero. Contenía preguntas abiertas, mixtas y de filtro; y se utilizó para obtener información acerca de la opinión, participación y desarrollo en los diversos procesos de formación continua.

Cabe señalar que, si bien es un mismo instrumento; los cuestionamientos, fueron contextualizados para ser respondidos desde la función que desempeñaban los participantes (docentes y directivos); por lo que la perspectiva diferente favoreció el ser confrontado para la valoración real de los resultados.

Así también, se precisa que este instrumento fue contestado por docentes que se encontraban frente a grupo y que habían participado con anterioridad en cursos de formación continua. Además, los directivos, al momento de responder el cuestionario; estaban desempeñando la función frente a grupo y habían participado también en cursos de capacitación y actualización.

2. Cuestionario de la entrevista grupal a los estudiantes que se aplicó al grupo de cuarto grado grupo "B" de la escuela primaria seleccionada, perteneciente a la zona escolar referida.

Este instrumento tuvo como características el ser directivo e informativo y su aplicación fue con la finalidad de obtener información a partir de la percepción de los estudiantes acerca de la forma en que el docente desarrollaba de manera cotidiana su práctica pedagógica; para triangularla con el instrumento de la guía de observación y el cuestionario de la encuesta

3. Guía de observación al docente se utilizó durante el desarrollo de la práctica pedagógica del docente titular del grupo y tuvo un carácter participante, estructurado y natural. Se utilizó con la finalidad de obtener información para determinar si el docente implementaba los elementos teórico-metodológicos analizados en los procesos de formación continua en los que hubo participado en su práctica, así como lo orientado en los documentos normativos.

Este instrumento se utilizó por el propio investigador dentro del aula en la que el docente desarrolla de manera cotidiana su práctica pedagógica, en la clase de una asignatura y sin previo aviso para llevar a cabo la visita.

Finalmente, los cuatro instrumentos permitieron recabar información valiosa que posteriormente se procesó, analizó y trianguló para obtener una mayor objetividad, validez y confiabilidad del estado inicial del objeto de estudio.

Para el desarrollo de la investigación se tuvo en cuenta como universo la zona escolar 06 de Educación Primaria, integrado por 13 escuelas de organización completa en las que 11 de ellas se encuentran ubicadas en el área urbana concretamente en la ciudad de Chilpancingo, Guerrero; y 2 en el área rural del municipio de igual nombre. En este contexto laboran 13 directivos, 146 docentes frente a grupo y 760 estudiantes cursan el cuarto grado, por lo que la muestra seleccionada corresponde a la escuela primaria "General Lázaro Cárdenas" de la zona urbana.

De esta escuela se trabajó con 7 docentes frente a grupo, quienes poseen la formación inicial de maestros normalistas y al momento de realizar la investigación educativa tenían una antigüedad promedio de diez años de servicio docente. Así también fueron maestros

rurales y tienen entre dos y cinco años de haber llegado por cambio de adscripción a la institución partícipe en la investigación.

Constituye muestra, además, un grupo de cuarto grado, de los dos que existen en la institución seleccionada para el estudio. Este grupo cuenta con una matrícula de 25 estudiantes lo que favorece dar continuidad a la misma muestra, transitando ya por el quinto grado. Los estudiantes son de clase media baja, y sus edades oscilan entre los 9 y 10 años de edad, además la gran mayoría acude de manera regular y una minoría falta con frecuencia, porque acompaña a sus padres en sus trabajos informales, lo que genera que muchas veces no llevan las tareas, materiales e incluso el uniforme dada su baja condición social y económica.

En cuanto a los directivos, la muestra la constituyen 4 docentes que tienen la función de directores en instituciones educativas, con una formación inicial de maestros normalistas, y más de 20 años de servicio promedio ininterrumpidos, habiendo laborado también en escuelas rurales y con el tiempo lograron obtener su cambio de adscripción a la escuela urbana donde laboran en el momento del desarrollo de este estudio.

Es preciso señalar que los actores educativos de la investigación tienen en común la interacción permanente, ya que de manera cotidiana acuden a la misma institución para realizar sus actividades de acuerdo a la función que les corresponde. Fueron aplicados métodos de carácter teórico como el análisis y síntesis, empíricos: observación encuesta, entrevista y análisis de documentos, así como estadísticos matemáticos como el análisis porcentual.

Resultados

El diagnóstico realizado arrojó los siguientes resultados a partir de los indicadores antes señalados:

- Los docentes, en su mayoría, participan en los cursos de formación continua para adquirir herramientas teórico metodológicas que mejoren su desempeño profesional. Sin embargo; pocos aplican en su práctica pedagógica los conocimientos alcanzados, ya que no siempre, al planificar alguna actividad o situación didáctica tienen en cuenta la incorporación de herramientas teórico-metodológicas que analizan, reflexionan y adquieren cuando participan en los cursos, como expresión de un enfoque desarrollador.
- Todos los docentes reconocen que los procesos de sistematización de experiencias sobre la práctica pedagógica pueden ayudarlos a mejorar su desempeño profesional, así como el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, la mayoría no conocen algún proceso metodológico de sistematización de experiencias incluso dentro de los mismos cursos de formación continua; que les permita reflexionar y/o construir un nuevo conocimiento, en lo individual acerca de su práctica pedagógica y con ello mejorar su desempeño profesional.
- Generalmente, los docentes reflexionan sobre su práctica pedagógica en colectivo dentro de los Consejos Técnicos Escolares, pero normalmente sólo retoman

aquellas problemáticas que están generalizadas y algunas que son muy específicas no son tomadas en cuenta.

- Los directores y docentes, consideran favorable la formación continua para mejorar su práctica docente. No obstante, muchos de ellos desconocen el enfoque que se ofrece en los cursos para sistematizar su práctica pedagógica.
- Los directivos y docentes, reconocen que la práctica pedagógica que desarrollan está basada en el enfoque por competencias, aunque no siempre se da el tratamiento adecuado para el desarrollo de estas.
- En los docentes, aun cuando la formación continua representa una opción viable, asertiva y pertinente para reflexionar sobre su práctica pedagógica y adquirir herramientas teórico metodológicas para mejorar de manera sustancial su desempeño profesional de acuerdo al nuevo modelo educativo.
- Persiste la improvisación en el desarrollo de esta y el método expositivo como elemento básico para la enseñanza y el aprendizaje en los estudiantes, así como un uso homogéneo del libro y el cuaderno para el desarrollo de las actividades sin tomar en cuenta las diferencias individuales como se plantea en el nuevo modelo y plan de estudio.
- Finalmente, la mayoría de los estudiantes, se interesan por sesiones de trabajo en las que ellos construyen su propio aprendizaje mediante actividades diferentes, dinámicas, atractivas que les permita emitir opiniones, emociones, relacionarlas con su vida, tomar decisiones y el uso de recursos científicos tecnológicos para estimular positivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La información obtenida permitió la construcción de un modelo didáctico de la sistematización de experiencias de la formación continua del docente, con un enfoque desarrollador que sustenta una estrategia de igual naturaleza que representan la aportación teórica y práctica respectivamente del trabajo científico en mención. El modelo didáctico se constituye por dos dimensiones:

1. Orientación científico-metodológica: plantea la presentación y búsqueda de la información sobre las experiencias docentes, para lo que se apoya en los componentes reflexión crítica colectiva e individual, donde el docente debe realizar una reflexión interpersonal sistemática sobre su práctica pedagógica y asuma respuestas desde la didáctica desarrolladora.

Otro de los componentes es producción de conocimientos desde la práctica pedagógica, en la que el docente plantea mejorar la comprensión de lo hecho mediante la reconstrucción de su práctica pedagógica.

Ambos componentes dan origen al tercer componente socialización del conocimiento producido que sintetiza los resultados de los análisis y reflexiones críticas y su implementación en el contexto socio-cultural de la escuela. Utiliza los recursos electrónicos como el foro de discusión, el chat y el teléfono inteligente entre otros.

2. Retroalimentación de las experiencias desde la formación continua y la práctica pedagógica del docente de educación primaria: implica rescatar las mejores experiencias, valorar su vinculación con fundamentos teóricos y su respectiva evaluación del proceso realizado.

Para ello, se plantearon dos componentes didácticos que, de manera complementaria, contribuirán a la operacionalización del modelo didáctico propuesto, siendo estos la proyección de la sistematización estratégica de experiencias y la evaluación de la sistematización de experiencias.

En relación al componente, proyección de la sistematización estratégica de experiencias, conlleva al desarrollo de una selección (sistematización de experiencias exitosas, materiales didácticos, etcétera), diseño, adecuación contextualizada, implementación, evaluación y preparación de los docentes para transformar su práctica pedagógica.

De manera complementaria, se encuentra el componente evaluación de la sistematización de experiencias, misma que ayudará a controlar, medir, comparar y valorar los resultados cualitativos que se pretenden transformar.

Derivado de lo anterior, y al final del modelo, se plantea la innovación y transformación de las prácticas pedagógicas, que constituye el nuevo conocimiento científico, revelado en ideas, planes de clases, materiales docentes, procedimientos, maneras y formas de hacer la práctica pedagógica. Esta práctica pedagógica representa una nueva concepción docente, una interacción diferente entre docentes, estudiantes, escuela y comunidad; y se caracteriza por ser transformadora, creadora e innovadora.

Discusión

En torno a la formación continua y su importancia en la calidad educativa, se coincide con la perspectiva de la UNESCO (2020), en la que se pondera la formación perdurable y permanente.

De ahí que, el sustento del modelo se ajuste a tres paradigmas: en lo filosófico se asume la dialéctica materialista, al considerar la segunda ley de la dialéctica sobre la transformación de cambios cuantitativos en cualitativos en los que se afirma que el fenómeno educativo no se produce de manera aislada dentro de las aulas escolares, sino que mantiene una conexión y complemento con lo que sucede fuera de las mismas aulas mismo que hace posible la generación de cambios cualitativos en el ser humano.

Desde el aspecto psicológico se retoma el enfoque histórico cultural vigotskyano, concretamente el planteamiento de la Zona de Desarrollo Próximo que privilegia el trabajo entre pares para el desarrollo de las habilidades y estrategias de aprendizaje en los estudiantes en donde el contexto socio-cultural es decisivo y determinante para el desarrollo de los individuos; así como en los principios pedagógicos de la Nueva Escuela Mexicana y la enseñanza dialógica freiriana. Se sustenta, además en la didáctica desarrolladora, paradigma que promueve al aprendizaje autónomo en los estudiantes mediante acciones problemáticas y vivenciales que detonan la actividad creadora y transformadora en una dinámica dialéctica permanente.

La Nueva Escuela Mexicana tiene entre sus objetivos: “el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad”. (Tobón, 2024, p.135). De ahí que el fin lo constituya la transformación de la comunidad, lo que implica acciones y objetivos de sensibilización, concientización, empoderamiento, cambiar y mejorar las condiciones de vida para el bien común y cuidar el ambiente. Sustentado en los principios de: Identidad con México, Responsabilidad ciudadana, Honestidad, Transformación social, Dignidad humana, Interculturalidad, Cultura

de la paz y Cuidado del medio ambiente. (Tobón, 2024). Tales criterios y pautas se asumen desde la investigación que se presenta.

Se concuerda también con los resultados de la investigación documental de Lacarriere (2008) cuando señala que el quehacer pedagógico del docente se debe ver reflejado en el aula, que la labor de este es un proceso complejo para ayudar a los estudiantes a aprender y por ende su preparación no es una capacitación ligera, sino más bien, un proceso continuo de oportunidades de aprendizaje y desarrollo concatenadas. Finalmente, muestra la nueva concepción de los docentes de educación primaria, del proceso de enseñanza-aprendizaje, como maestros reflexivos, investigadores, que producen y comparten conocimientos en sus centros. La visión de los directivos, demanda la retroalimentación y reconfiguración del centro como sociedad de aprendizaje para los estudiantes, los maestros y la escuela.

De igual modo, se advierte que el diagnóstico que precede el diseño del modelo didáctico, revela coherencia con los estudios de Galván et al. (2023) y Guerra (2024), los primeros, en una revisión sistemática que se acerca a los desafíos de la formación continua y el segundo, al proponer una estrategia de mejoramiento. Ambos destacan la significatividad de contar con docentes capaces de gestar transformaciones educativas conforme al contexto histórico-concreto, a lo que contribuyen las diversas modalidades.

En ese sentido, el estudio es coherente con la posición de Lalangui et al. (2017) al destacar su necesaria contextualización y el carácter sistémico y multidimensional de las acciones, así como los efectos de la interacción colaborativa en la profesionalización de su desempeño y en la calidad educativa. Se destacan los estudios de Martínez-Rosales et al (2025), cuyos autores ofrecen una experiencia en el nivel primario en Cuba y de Padrón et al (2026) en egresados de escuelas pedagógicas, ambos resultados revelan puntos de contacto, incluso en la propuesta que particulariza en la atención a la diversidad.

En el modelo didáctico se evidencia la coherencia con la perspectiva teórica de Jara (2019) quien expresa que la producción de conocimiento realmente nuevo desde la sistematización de experiencias, supone desarrollar la capacidad creativa de pensar y no sólo de repetir lo que dice el otro. En ese mismo orden, Medrano et al. (2022) destacan la "(...) sistematización de experiencias como un proceso de reflexivo, organizador, participativo, transformador que contribuye en la búsqueda de mejora de la propuesta educativa" (p.205).

En consonancia, desde la percepción del modelo didáctico de sistematización de experiencias del proceso de formación continua del docente de educación primaria municipio de Chilpancingo, Guerrero, se coincide con Yañez et al. 2023, cuando argumentan que la sistematización ha de orientarse a: "(...) la apropiación del saber social, la activación política de la memoria colectiva, la transformación de procesos sociales, la constante lucha por reaprender a nombrar lo social y lo cotidiano." (p.225). Al mismo tiempo, cuando declaran la necesaria articulación científica e investigativa, de manera que favorezca el perfeccionamiento de la práctica pedagógica y repercuta en la calidad educativa.

Yañez et al. 2023, también constituyen un referente de interés en el estudio, al destacar la significatividad del registro de experiencias "(...) cuyas lógicas de sentido permitan apropiarse de los principios que están a la base del saber que los moviliza, en un juego de experiencia y conocimiento que hace de la sistematización una instancia tanto intelectual como política". (p.227), integrado con:

(...) la producción de evidencia reflexiva en torno a objetos sociales, mediado por una perspectiva de indagación (observar, interrogar, conjeturar, refutar) y de comprensión

(interpretar, explicar, conceptuar, comunicar), afianzadas en el diseño metodológico de procedimientos, métodos y/o soportes (físicos o digitales) que permitan consignar y documentar el saber. (...) No existe per se ni responde a la certeza del hecho probatorio. (p. 227)

En este sentido, declaran que la construcción de la evidencia reflexiva desde un andamiaje teórico-metodológico implica: "(...) discernimiento, razonamiento, interpretación y valoración fundamentada de aquello que ha sido registrado (identificado, descrito, interpretado, explicado, relacionado, inscrito)" (p. 228). Incluyen, al respecto:

- Hitos, vistos como hechos claves relevados en un determinado momento, circunstancia y contexto, cuya significación tendrá que ver con la cualificación de los efectos que desencadenan después de haber acontecido. Marcan un punto de inflexión, convirtiéndose en referencia para una trayectoria de aprendizaje.
- Aprendizajes, dominios del saber respecto de los cuales es imprescindible descifrar presupuestos que les dotan de regularidad y consistencia, es decir, principios que explican las representaciones sobre lo sabido y lo por aprender.
- Hallazgos, descubrimientos que, entre conjeturas y refutaciones, pueden ser científicamente traducidos en enunciados y explicaciones con asidero teórico.
- Constructos, formulaciones conceptuales que nacen de la problematización de categorías en vivo (emergentes). Surgen en una lógica reconstruida y, por tanto, pueden concebirse objetos de conocimiento para la investigación, aun cuando se relevan contextualmente. (p. 228).

En correspondencia, diversos estudios evidencian el alcance y aplicabilidad de este método en los más diversos espacios de formación. De ahí que, se signifiquen los resultados de la estrategia de sistematización de experiencias educativas de Sapién et al. (2023) en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física y sus andamios educativos. Asimismo, lo corroboran Carranco-Madrid et al. (2025), los que reconocen las potencialidades de la sistematización de experiencias prácticas como cierre de los estudios en los Trabajadores Sociales y la declaran como:

(...) una modalidad de actualidad, sintonizada con el entorno, con la cuestión social, pertinente y necesaria por su capacidad para reconstruir críticamente, desde la visión del otro, en los distintos actores sociales la experiencia y aportar a la consolidación de un ejercicio profesional reflexivo, crítico y contextualizado, orientado a los procesos de cambio y transformación social. (p.372)

Vásquez (2024), por otra parte, declara una variante de la sistematización de experiencia que acuña por compromiso, como:

(...) método idóneo, crítico y emancipador, que da lugar primeramente a la apropiación de aprendizajes, generación y consolidación de saberes; así como al impulso de acciones descolonizadoras de participación activa y protagónica, como vía para crear voluntades mediante procesos de formación y transformación. (p.4)

El acercamiento a los aportes de Deroncele-Acosta (2022) en pos de establecer rutas para investigar que orienten la praxis investigativa en su experiencia en América Latina y España, permite comprender que la sistematización de experiencias como expresión del desarrollo de las habilidades investigativas y base para el logro de una competencia epistémica del

investigador, se enriquece y dinamiza en las interacciones grupales al estimularse los roles de los agentes y los estados epistémicos colectivos que, a su juicio, promueven la cultura organizacional epistémica. Estas consideraciones permiten comprender la significatividad de la colaboración y la cooperación para el desarrollo individual y grupal, lo que se tiene en cuenta en el modelo didáctico que se presenta y sus dimensiones.

De entre las conclusiones más relevantes del estudio, se reconoce que la formación continua es un factor detonante para el desempeño profesional del docente por lo que, desde la sistematización de experiencias, es posible expresar, desarrollar, divulgar y contextualizar los nuevos aprendizajes; para transformar la práctica pedagógica, así como construir la personalidad integral de los estudiantes y enriquecer el conocimiento científico.

El diagnóstico realizado al proceso de formación continua de los docentes de educación primaria con énfasis en la sistematización de experiencias en la práctica pedagógica proceso, propició comprobar la necesidad de elaborar un modelo didáctico con un enfoque desarrollador que favorezca la preparación teórica-metodológica de los docentes.

El modelo didáctico, propuesto potencia desde lo teórico la sistematización de experiencias pedagógicas con un enfoque desarrollador en los docentes de educación primaria, lo que favorece una práctica pedagógica y aprendizaje de calidad en los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Barnechea, M. y Morgan, M. (2007). El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias (Magister en Sociología). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Carranco-Madrid, S. del P., Reyes-Mero, N. L., Muñoz-Zambrano, S. M., & Gómez-Zambrano, M. (2025). La sistematización de experiencias prácticas como modalidad de titulación de los Trabajadores Sociales. *Innova Science Journal*, 3(E1), 371-391. <https://doi.org/10.63618/omd/isj/v3/nE1/203>
- Cifuentes Gil, R. M. y Pantoja Kauffmann, G. F. (2019). Sistematización de experiencias para construir saberes y conocimientos desde las prácticas: Sustentos, orientaciones, desafíos. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Deroncele-Acosta, A. (2022). Competencia epistémica: Rutas para investigar. *Universidad Y Sociedad*, 14(1), 102-118. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/254020>
- Galván, F. de M., Huaylinos, F., & Huayta-Franco, Y. J. (2023). Desafíos de la Formación Continua Docente: una revisión sistemática. *Revista Conrado*, 19(93), 465-472. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3210>
- Guerra, M. J. (2024). La formación docente y su actualización continua una estrategia para mejorar el desempeño profesional en la escuela Francisco de Miranda.

- Revista Arbitrada Orinoco Pensamiento Y Praxis*, 14(2), 85-102.
<https://revistaorinocopyp.org.ve/index.php/home/article/view/29>
- Jara, Ó. (2019). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias.
https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf
- Lacarriere, J. L. (2008) “*La formación docente como factor de mejora escolar*”. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Tesis doctoral
- Lalangui, J. H., Ramón, M. Á., & Espinoza, E. E. (2017). Formación continua en la formación docente. *Revista Conrado*, 13(58), 30-35.
<http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Martínez-Rosales, Y., Pérez-Aguilar, Y., y Martínez-Isaac, M. G. (2025). Formación continua de docentes primarios para la atención a la diversidad en Cuba. *HOMERO*, 1(1), 42-55. <https://doi.org/10.64492/hrk5ty17>
- Medrano, J. M. y Tapia, C. (2015). Acciones nacionales y modelos locales para la formación continua de los docentes de educación básica: elementos para la construcción de indicadores. En S. Schmelkes (Presidencia), Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educacional, México, Distrito Federal
- Medrano, J.M., Llamas, M. J., Revollar, L. S., Villarruel, J. (2022). Competencias digitales y la sistematización de la experiencia pedagógica. *Revista Santiago*, 159, septiembre-diciembre.
<https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5613/5027>
- Padrón, D. S., Gutiérrez, L. I., Juanes, B. Y., y Parra, R. S. (2026). Formación continua del docente egresado de escuelas pedagógicas: categorías conceptuales estructurantes. *Horizonte Pedagógico*, 15.
<https://www.horizontepedagogico.cu/index.php/hop/article/view/598>
- Sapién, A. L., Piñón, L. C., Molina, L. A., y Márquez, J. L. (2023). Estrategia de sistematización de experiencias educativas en la práctica docente. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1421>
- Secretaría de Educación Pública. (SEP) (2024). La Nueva Escuela Mexicana. Principios y Orientación metodológica. México.
<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Tobón, S. (2024). La Nueva Escuela Mexicana: definición, principios y componentes esenciales. En I. A. Hernández Mijangos y E. Piñón Avilés (Coords.), *La Nueva Escuela Mexicana: Un proyecto emancipatorio* (pp. 123-172). Ediciones Normalismo Extraordinario. <https://cife.edu.mx/recursos>
- UNESCO. (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. París. UNESCO. <https://en.unes-co.org/gem-report/LAC2020inclusionn>

Universidad de Chile (13 de diciembre de 2024). Rosa María Cifuentes, educadora colombiana: Conferencia organizada por el Magíster en Salud Mental y Psiquiatría Comunitaria de la Universidad de Chile. <https://uchile.cl/noticias/223640/entrevista-a-rosa-maria-cifuentes-educadora-colombiana>

Vásquez, Y. L. (2024). La sistematización de experiencias por compromiso: Un camino metodológico innovador y emancipador para la generación, consolidación y apropiación de saberes transformadores. Ciencias sociales y arte. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 6(10). <https://difusioncientifica.info/index.php/difusioncientifica/article/view/141>

Yáñez-Pereira, V., Zurita-Castillo, R., y Contreras-Vera, V. (2023). Sistematización de experiencias y generación de conocimientos en Trabajo Social. *Rumbos TS*, 18(30), 223-243. <https://dx.doi.org/10.51188/rrts.num30.778>