

PROCESOS DE APRENDIZAJE REFLEXIVO EN LA INVESTIGACIÓN PARA LA DOCENCIA

REFLECTIVE LEARNING PROCESSES IN RESEARCH FOR TEACHING

Ana Ma. Mata Pérez

Pedro Hernández Sánchez

Gerardo Esteban Centeno Noriega

**Ana Ma.
Mata
Pérez**

Doctora en Gestión Educativa. Profesora e investigadora en el Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE). Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE), de la Plataforma Internacional de Práctica Reflexiva.
azul_23_mpa@hotmail.com

**Pedro
Hernández
Sánchez**

Doctor en Gestión Educativa. Profesor e investigador en el Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE). Miembro de la Red de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE), de la Red de Posgrados en Educación.
pedrohdzs@gmail.com

**Gerardo
Esteban
Centeno
Noriega**

Doctor en Gestión Educativa. Profesor e investigador en el Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE). Coordinador de Investigación, miembro de la Red de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE).
profecenteno@hotmail.com

RESUMEN

El desarrollo profesional de los docentes ha sido un tema de debate en los espacios de las políticas internacionales, que han señalado reiteradamente una vinculación entre las prácticas de enseñanza y los resultados de logro educativo de los estudiantes. Diversas investigaciones han mostrado la necesidad de orientar los procesos de formación inicial y continua hacia la formación de profesionales reflexivos, capaces de investigar sobre su práctica y mejorarla.

Este trabajo presenta algunas reflexiones relacionadas con el desarrollo profesional de los docentes en el contexto de los posgrados en educación, como un proceso de formación que pretende aportar a la mejora continua de la práctica de los profesores, considerados como elemento esencial en el camino de la llamada calidad educativa en México.

Palabras clave: Desarrollo profesional, pensamiento reflexivo, competencias investigativas, práctica reflexiva.

ABSTRACT

Professional development for teachers has been a debate in international policy forums, where it has been repeatedly pointed out the link between teaching practice and educational achievement results. Research has shown the need to orient initial and continuing training of reflective professionals capable of investigating and improving their practice.

This paper presents some a discussion related to teachers' professional development in the context of postgraduate programs in Education. Graduate programs should be seen, as a continuing training process that aims to the improvement of teachers' practice, considered an essential element in the path of the so called educational quality in México.

Keyword: Professional development, Thoughtful thinking, Investigative competences, Reflective practice.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo profesional de los docentes ha sido un tema de debate en los espacios de las políticas internacionales que han señalado reiteradamente una vinculación entre las prácticas de enseñanza y los resultados de logro educativo de los estudiantes. Diversas investigaciones han mostrado la necesidad de orientar los procesos de formación inicial y continua hacia la formación de profesionales reflexivos capaces de investigar sobre su práctica y mejorarla.

Hasta hace poco tiempo, la investigación y la docencia se pensaban como campos completamente separados, la primera entendida como transmisión de conocimiento, la segunda como la producción de este; a partir de la propuesta de la práctica reflexiva, el docente investiga sobre su práctica desde la que genera análisis y transformación.

El esfuerzo en México para esta transformación ha sido lento, si bien existen diversas investigaciones y experiencias, no es una práctica de formación generalizada. En algunos programas de posgrados en educación, donde el objetivo es profesionalizar al docente para transformar su práctica educativa, sobrevive la tendencia al enciclopedismo, dejando de lado los procesos reflexivos sobre la práctica como forma para abordar la mejora de esta.

Lo que se persigue en este escrito es compartir algunas reflexiones relacionadas con el desarrollo profesional de los docentes en el contexto de los posgrados en educación, como un proceso de formación que pretenda aportar a la mejora continua de la práctica de los profesores, considerados como elemento esencial en el camino de la llamada calidad educativa en México.

Se parte de varias premisas:

- a) En el terreno educativo no existen recetas que puedan aplicarse para solucionar los problemas que enfrentan los profesores.
- b) Dada la complejidad del acto didáctico, cuanto más sea analizado y comprendido por el docente desde su propia participación como un elemento de este, se producirán cambios en su actuación.

- c) La formación ofrecida en los posgrados en educación debe brindar elementos para favorecer el pensamiento reflexivo y la transformación de la práctica.

Se trabaja sobre los siguientes ejes temáticos: el desarrollo profesional; el pensamiento reflexivo; las competencias investigativas, y la práctica reflexiva. Es necesario necesario definirlos conceptualmente, debido a que algunos suelen usarse como sinónimos y se considera indispensable para comprender el trabajo que se desarrolla en la formación de posgrado.

¿PROFESIONALIZACIÓN O DESARROLLO PROFESIONAL?

La enseñanza y el aprendizaje en los posgrados en educación están ligados a procesos de profesionalización que implican que los estudiantes profundicen en los conocimientos especializados del campo educativo con el fin de mejorar su práctica. Según Calderón, Aguayo y Ávila (2018), se debe distinguir entre *profesionalización*, *profesionalismo*, *profesionalidad* y *desarrollo profesional docente*. La *profesionalización* admite diferentes expresiones: «formación continua, capacitación, perfeccionamiento, superación académica, aprendizaje permanente» (p. 20); según Perrenoud (2010), no se relaciona solo con el dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza aprendizaje: «Un profesional aísla el problema, lo plantea, concibe y elabora una solución y asegura su aplicación» (p. 10). Para hacer esto posible, el docente además de los conocimientos propios del campo, debe contar con una serie de habilidades relacionadas con el pensamiento reflexivo y con el pensamiento científico.

La *profesionalidad*, manifiestan Calderón, Aguayo y Ávila (2018), se relaciona con los sentimientos de los docentes en cuanto a cómo son percibidos por la sociedad: «La valoración que esta hace sobre la importancia, prestigio y desempeño de su trabajo» (p. 22). Por otra parte, *profesionalismo* alude a «la calidad del trabajo y la manera en que los docentes se conducen con arreglo a determinados estándares» (p. 22);

mientras que el *desarrollo profesional* se concibe como los cambios que experimentan los docentes a lo largo de su vida profesional, en donde se integran rasgos de personalidad, de formación académica, experiencias profesionales y perspectivas de crecimiento, individual y colectivo .

Por su parte Day (2005) sostiene que el desarrollo profesional:

Es el proceso por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza, y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y las prácticas profesionales adecuadas con los niños, los jóvenes y los compañeros en cada fase de su vida docente (p. 17).

Figura 1. Desarrollo profesional docente.



Pensar en la labor del docente y en su desarrollo profesional, desde lo planteado por los autores mencionados, implica que este tenga autonomía profesional y responsabilidad en la toma de decisiones. Estos dos elementos son señalados por Perrenoud (2010) y otros autores (como Gimeno Sacristán, 1999; Contreras y Domingo, 1997, Rojas, 2004), como necesarios para alcanzar la profesionalidad.

En relación con esta autonomía, Rojas (2004) señala que no se trata de la libertad de acción que tienen los profesores en el ámbito de su trabajo individual en el aula, sino de la relacionada con la toma de decisiones dentro de la organización educativa, donde esta autonomía es muy limitada o inexistente; si se anula la autonomía, entonces «estamos negando uno de los dos elementos claves que configuran la identidad profesional» (p. 28). El otro elemento, menciona Rojas (2004), es el cuerpo de conocimientos formales que debe ser del dominio del profesorado.

El desarrollo profesional, desde las consideraciones expuestas, debe entonces orientarse desde diferentes ejes de formación; el primero para promover la adquisición de este cuerpo de conocimientos; en ese sentido se debe considerar el llamado conocimiento profesional de los profesores, del cual Shulman (1987), citado en Vergara y Cofré (2014), distinguió siete elementos:

Conocimiento del contenido (SMK), conocimiento del currículo (CUK), conocimiento pedagógico del contenido (PCK), conocimiento pedagógico general (GPK), conocimiento de los estudiantes y sus características (LK), conocimiento del contexto educacional (CK), y conocimiento de los valores, propósitos y fines de la educación (VAK) (p. 324).

De estos elementos, los autores refieren que el conocimiento pedagógico del contenido es el más importante, ya que integra el contenido y la pedagogía, conlleva a procesos de comprensión de «cómo determinados temas o problemas del contenido a enseñar se organizan, representan y adaptan a los diversos intereses y habilidades de los alumnos» (p. 324). Es en este conocimiento en el que los docentes plantean problemas y desde donde elaboran soluciones.

Para que los estudiantes en el posgrado se apropien de los conocimientos es necesario que transiten de un aprendizaje superficial a un aprendizaje profundo, en el aprendizaje superficial, de acuerdo con Ortega y Hernández (2015), no hay una construcción del conocimiento por parte del sujeto que aprende, no se crean situaciones de aprendizaje que posibiliten ir más allá de una mera reproducción del conocimiento. En el aprendizaje profundo, señalan los autores, cada sujeto trabaja en la construcción de su conocimiento, a través de sus propias experiencias; desde ellas comprende y reconstruye significados, genera su propio conocimiento y desarrolla habilidades de pensamiento.

Mejorar el desempeño docente de los estudiantes de posgrado implica, además de los conocimientos, un «esfuerzo de autogestión, introspección, autocrítica, autovaloración y compromiso» (Iturbide, 2017, p. 19), lo que se relaciona con el segundo eje en la formación dirigido al desarrollo de habilidades del pensamiento reflexivo, recuperando para ello las experiencias vividas y encontrando su sentido. Se parte de considerar «al profesor como un sujeto estratégico que toma decisiones a partir de sus teorías y creencias, antes, durante y después de la interacción con los alumnos» (Martín y Cervi, 2006, p. 420), que en conjunto con otros componentes, conforman la competencia reflexiva.

Un tercer eje de formación es el *habitus* investigativo, que aglutina conocimientos profesionales y habilidades del pensamiento reflexivo, Lozano y Echegaray (2011), lo definen como «el conjunto de saberes, disposiciones, habilidades y actitudes interiorizadas y orientadas a la labor constante de investigar reflexivamente la práctica docente» (pp. 9-10), los autores señalan que los elementos que lo integran son: capacidad de reflexionar sobre la práctica; actitud y capacidad de búsqueda y procesamiento de la información; habilidad para vincular la teoría y la práctica; conocimiento de métodos y técnicas de investigación.

El trabajar con estos ejes en la formación de los estudiantes favorece la confianza en sí mismos y suman a la construcción de su autonomía al descubrir, en la colegiación de la práctica, una fortaleza para su crecimiento profesional, al tiempo que transforman sus esquemas de

pensamiento, dejando atrás el trabajo individual y solitario del aula. Es lo que a Gimeno Sacristán (1999), llama «autonomía orgánica» y que describe como una fortaleza de las organizaciones para una enseñanza más coordinada.

PENSAMIENTO REFLEXIVO Y PRÁCTICA REFLEXIVA

El pensamiento reflexivo, de acuerdo con Domingo y Gómez (2014), conlleva a la unión de teoría y práctica desde el propio contexto donde se desarrolla y profesionaliza la acción docente. En el caso de los estudiantes de posgrado se pretende que estos aprendan a «saber hacer actuando y reflexionando desde la práctica, para ser capaz de diseñar proyectos de innovación educativa» (p. 76), lo que les permite comprender y dar sentido a cada una de sus decisiones y acciones para convertirse en profesores estratégicos.

Para favorecer esta visión de formación en los posgrados:

Se tendrá que ofrecer a los profesores instrumentos de interpretación y análisis de la situación en la que desarrollan su actividad, que les permitan tomar decisiones respecto a su actuación como [...] docentes estratégicos de manera que vayan ampliando y enriqueciendo su formación en la interacción con la realidad cotidiana de la práctica profesional (Monereo, *et al.* 2009, p. 52).

Estos instrumentos, métodos y estrategias ayudarán a que los estudiantes desarrollen la competencia reflexiva que engloba componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales, se fundamenta en la reflexión y en métodos reflexivos como la práctica reflexiva. Gómez (2014), en Domingo y Gómez (2014), identifican las implicaciones de la competencia reflexiva.

Figura 2. Implicaciones de la competencia reflexiva.



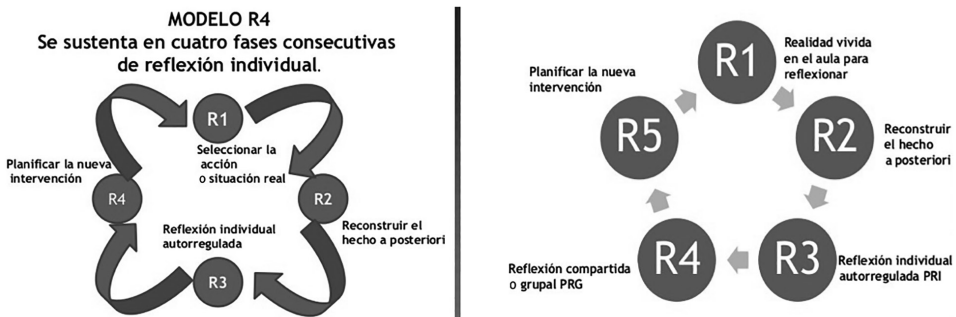
Fuente: Gómez Serés. Tomado de Domingo y Gómez (2014).

La competencia reflexiva se manifiesta en las tres fases o momentos que orientan el trabajo del docente: la planificación, la acción o aplicación de lo planeado, y la valoración o práctica reflexiva (Domingo y Gómez, 2014). Estas fases corresponden a lo planteado por Schön (1997), en su modelo del pensamiento práctico, donde propone que el docente que aprende de y con su propia práctica, se convierte en un profesional reflexivo.

Formar este profesional —que reflexiona sobre su práctica para transformarla— significa fomentar los esquemas reflexivos de los docentes,

es decir formar el *habitus*, «los esquemas activan nuestros saberes declarativos o procedimentales» (Perrenoud, 2010, p. 79). La práctica reflexiva, señala Vergara (2017), es una perspectiva de formación «más comprensiva porque el desarrollo de la formación se basa en la comprensión situacional, donde la práctica está basada en la interpretación de situaciones» (p. 51). Para propiciar la reflexión sobre la práctica, Domingo (2013) propone dos métodos que llamó R4 y R5.

Fig. 3. Fases de métodos de práctica reflexiva R4 y R5.



Fuente: Domingo y Gómez (2014).

Estos métodos propuestos por Domingo (2013), atienden a la capacidad del docente de pensar meta-cognitivamente, esto es «pensar sobre su propia forma de razonar en la disciplina, analizando su naturaleza y evaluando su calidad» (Bain, 2007, p. 27). Se reconoce que en la enseñanza no existen reglas o recetas generales que resuelvan los problemas pedagógicos que enfrentan los docentes y que puedan ser aplicadas en todos los contextos: «No hay estilos docentes ni comportamientos concretos o válidos y transferibles universalmente [...] la base de la eficacia docente se encuentra en el pensamiento del profesor» (Gimeno y Pérez Gómez, 2008, p. 87).

Si bien el docente cuenta con la capacidad de pensar meta-cognitivamente, necesita de acompañamiento y mediación para orientar sus procesos reflexivos con el fin de alejarse de su práctica (el distanciamiento permite el análisis), construir conexiones significativas entre los saberes pedagógicos que posee y su práctica, y apropiarse de conocimientos para explicar y reorientar esas acciones.

COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE REFLEXIVO

Las competencias investigativas se relacionan con las formas de observar y comprender la realidad, de abordarla, relacionarse con ella. Permiten aislar un problema, plantearlo y proponer soluciones. En este escenario de ideas, Latorre (2005) menciona que «la enseñanza se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autoreflexiva realizada por el profesorado con el fin de mejorar su práctica» (p. 9).

Dentro de las competencias investigativas están el saber observar y hacer preguntas, habilidades que se buscan desarrollar en los estudiantes en cualquier nivel educativo, desde la premisa que enseñar implica más que rellenar cabezas con información, es «ayudar a los alumnos a aprender a investigar y a pensar racionalmente, de manera crítica y reflexiva por sí mismos» (McKernan, 2001, p. 58).

El docente que desarrolla competencias investigativas «es capaz de indagar, analizar, interpretar las prácticas y situaciones académicas que el mismo quehacer docente conlleva» (Latorre, 2005, p. 12); es decir, se convierte en un docente reflexivo dentro del escenario del aula que comprende como dinámico y complejo.

Conviene puntualizar que el desarrollo de competencias investigativas no implica, necesariamente, formar investigadores; existen diferencias significativas entre los programas de posgrados destinados para la formación de investigadores y aquellos destinados a profesionalizar, porque además la investigación y la docencia son dos campos perfectamente diferenciados, Schmelkes (2013) puntualiza en ese sentido:

Es diferente formar para la investigación a quien será un profesional de la investigación [...] que formar a quien requiere la investigación como apoyo para mejorar su desempeño profesional o a profesores que utilizarán la investigación como forma de enriquecer su tarea cotidiana (p. 350).

Glazman (2015), precisa una diferenciación conceptual de tres tipos de investigación: investigación para la docencia, investigación como docencia, y la investigación para la producción y aplicación del conocimiento, de tal suerte dice la autora, que la primera es un tipo de investigación de apoyo a la docencia, se orienta a la enseñanza y se comprende como «la propuesta de acciones reflexivas sobre el quehacer docente que insiste en la formación del maestro a partir del análisis de su práctica» (pp. 113-114). La autora puntualiza la importancia de este tipo de investigación en la formación porque implica que el docente profundice en su campo de conocimiento, en el manejo teórico metodológico de la educación y en las propuestas didácticas.

Porlán (2015), por su parte, argumenta que «existe una enorme dificultad para realizar con éxito la tarea de enseñar si no se cuenta con un conocimiento consciente, racional y en cierta manera científico de los procesos y elementos más significativos en el aula» (p. 30); reflexiona sobre la dificultad de enseñar a los docentes las actitudes y metodologías de investigación en el aula.

En el posgrado el reto es no solo favorecer las competencias investigativas para que sean utilizadas por los estudiantes en la elaboración de su tesis de grado, sino que además esas competencias se empleen en la investigación para la docencia, como lo expresa Glazman (2015). Se deben proponer estrategias de mediación que les faciliten elaborar relatos focalizando acontecimientos significativos, detallados suficientemente para luego analizarlos y que, además, desarrollen otras habilidades del pensamiento científico.

Esto significa propiciar el tránsito del estudiante de posgrado desde una visión de profesional restringido a uno ampliado que posee:

- Compromiso para poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, como base de desarrollo.
- Destreza para estudiar el propio modo de enseñar.
- Interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades (Stenhouse, 2003, p. 197).

Según Porlán (2015), para que el profesor se interese y sea capaz de cuestionar e indagar en el sentido y naturaleza de su práctica existen tres condiciones «querer, saber y poder» (p. 38).

Querer supone:

- Que el profesor se sienta un profesional de la educación y no un mero asalariado.
- Que se le haya proporcionado una formación coherente, gratificante y eficaz, y se haya favorecido la creatividad de tal forma que, con todos estos elementos, él pueda ejercer su profesión.
- Que esté convencido de la importancia y valía de su trabajo para él, sus alumnos y la sociedad.
- Que trabaje en un contexto estimulante, motivador de colaboración y respeto.

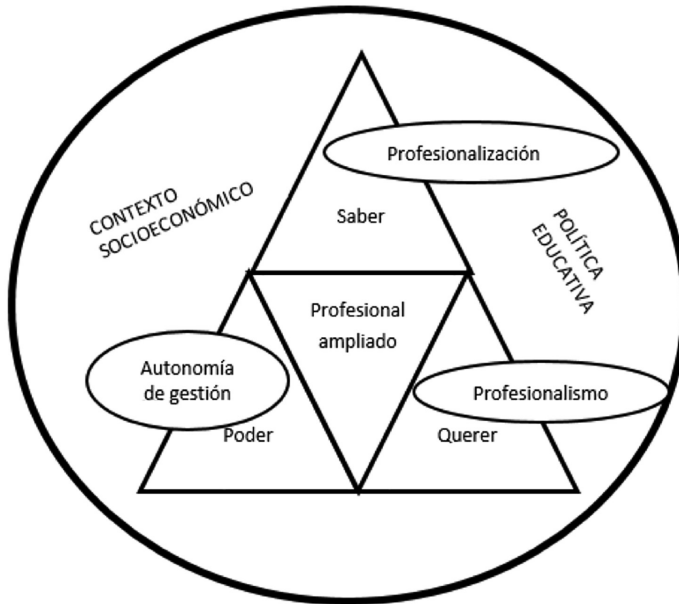
Saber significa:

- Saber que no se sabe. Esto significa asumir que no hay verdades absolutas.
- Saber que se trata de una investigación para la docencia y no de una investigación con la rigurosidad científica que se exige a los investigadores, para lo cual no tiene el tiempo ni la suficiente preparación. Saber que «es una investigación que penetra la acción del profesor y que puede realizar con sus compañeros de trabajo» (p. 41).

- Saber el sentido de la investigación. Es una investigación «para los profesores no sobre los profesores, de la escuela, no sobre la escuela» (p. 41).
- Saber cómo se hace. Esto significa contar con las competencias investigativas necesarias.
- Saber que es una investigación que debe ser compartida con el colectivo institucional.

En relación con el poder, Porlán (2015) puntualiza que deben existir condiciones para que el profesor pueda investigar su práctica y transformarla. Una de ellas es el tiempo que puede dedicar el profesor para las labores de investigación; otra es contar con un grupo o cuerpo colegiado donde se compartan experiencias: «Los individuos aislados no pueden desarrollar una acción educativa consistente» (p. 42); un tercer aspecto son las condiciones propias de la organización escolar, donde el número de alumnos implica mayor desgaste para el profesor y menos tiempo para investigar y reflexionar; y finalmente el autor señala la importancia de disponer de autonomía para tomar iniciativas. Aquí cabe recordar lo planteado por Stenhouse (2003), cuando dice que el currículum debe comprenderse como «un modo de traducir cualquier idea educativa a una hipótesis comprobable en la práctica» (195), debe ser una invitación a la comprobación crítica y no una imposición y aceptación que convierte al profesor en un mero aplicador.

Figura 4. Condiciones para el profesional ampliado.



Porlán (2015), advierte que el cambio y mejora en el hacer del docente no depende totalmente del profesor, de su intencionalidad y compromiso, que existen factores como la organización de la escuela, el contexto socioeconómico, entre otros, que favorecen o limitan las posibilidades de transitar de un profesional restringido a un profesional ampliado.

CONCLUSIONES

Profesionalizar a los docentes desde los posgrados en educación tiene serias implicaciones que van más allá de brindarles conocimientos teóricos suficientes, pertinentes y actualizados. Supone un replanteamiento curricular desde cada espacio de formación que facilite el

desarrollo profesional y, con ello, la mejora continua de la práctica educativa.

Las competencias investigativas permiten al docente tener elementos para analizar, reflexionar y tomar decisiones sobre su práctica; le generan habilidades para estructurar su pensamiento, debatir y construir argumentos sobre lo que hace, por qué y para qué lo hace. Por eso un eje transversal en cualquier currículum de posgrado en educación debe ser el desarrollo del *habitus* investigativo.

Existen elementos que limitan la profesionalización del docente y que escapan a su ámbito de decisión y a cualquier propuesta de formación profesional, porque dependen de condiciones económicas, sociales y políticas en un tiempo y espacio determinado.

Si bien se ha generado conocimiento sobre la profesionalización de los docentes y se cuenta con propuestas que han sido aplicadas y probadas en eficacia como modelos de formación, es necesario continuar profundizando en su estudio, dada la complejidad del acto educativo y la diversidad de escenarios de formación.

REFERENCIAS

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Calderón, J.; Aguayo, L. y Ávila, H. (2018). *Formación, investigación y mejora docente. Narrativas sobre experiencias didácticas en posgrados en educación*. México: Taberna Editores.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken (Alemania): Ed. Publicia

Domingo, A. y Gómez, V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.

Gimeno Sacristán, J. (1999). «El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes». Ponencia presentada en el «Congreso Educación y Sociedad. La profesión docente. Claves en la Europa del mañana». Torremolinos, 30 de octubre de 1999. Málaga, España. En *Revista Educación y Pedagogía*, 10(28) Consultado en: <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp>

Glazman (2015). «El vínculo docencia-investigación en la universidad pública». En Moran, P. (2015) (Comp.). *Docencia e investigación en el aula, una relación imprescindible*. México: UNAM.

Iturbide, P. (2017). «Experiencias de transformación de la práctica docente en educación superior». En López, J. (2017). *Transformación de la práctica docente universitaria: Aproximaciones desde la investigación acción*. México: Colofón.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.

Lozano, I. y Echeagaray, J. (2011). «Vacíos en la formación inicial de docentes en México. Programa para fomentar el habitus investigativo». *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), pp.1-24. Universidad de Costa Rica. Consultado en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10223/18086>

McKerna, J. (2001). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid. Morata.

Martín, E. y Cerví, J. (2006). «Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores». En Pozo, J. et al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. España Graó.

Monereo, C. (Coord.) et al. (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. España: Graó.

Ortega, C. y Hernández, A. (2015). «Hacia el aprendizaje profundo en la reflexión de la práctica docente». *Revista RA XIMHAI*, 11(4), pp. 213-220. Consultado en: <http://www.redalyc.org/html/461/46142596015/>

Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Porlán, R. (2015). «El maestro como investigador en el aula». En Moran, P. (2015) (Comp.). *Docencia e investigación en el aula, una relación imprescindible*. México: UNAM.

Rojas, M. (2004). «La autonomía docente en el marco de la realidad educativa». *Revista Educere* 8(24), pp.26-33. Consultado en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35602405.pdf>

Schön, D. (1997). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Schmelkes, C. (2013). «Formación para la investigación». En López, M. Sañudo, L. y Maggi, R. (2013) (Coord.) *Investigaciones sobre la investigación educativa*. Colección Estados del Conocimiento. México: COMIE-ANUIES.

Stenhouse, L. (2003) (5ª. Ed.). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Vergara, C. y Cofré, H. (2014). «Conocimiento Pedagógico del Contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile?» *Revista Estudios Pedagógicos*. Vol. XL, Número Especial 1: 323-338, 2014. Consultado en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718%2007052014000200019

Vergara, M. (2017). *La práctica cotidiana de los profesores*. México: Universidad de Guadalajara.