



PROGRESIÓN DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

Jerson Chuquilin Cubas

Universidad Pedagógica Nacional- Unidad 291-Tlaxcala

Maribel Zagaceta Sarmiento

Universidad Pedagógica Nacional- Unidad 152-Nezahualcoyolt- Atizapan de Zaragoza

Área temática: Procesos de formación.

Línea temática: Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos.

Tipo de ponencia: Reportes finales de investigación.

Resumen:

Reflexión es considerada un elemento clave en el desarrollo profesional del profesorado y estos son sensibilizados a poner en ejercicio su capacidad reflexiva. En la literatura especializada encontramos posturas que relieves su importancia en la transformación de la práctica docente, aunque, los enfoques divergen en cuanto a concepciones y prácticas. En México, la importancia de la práctica reflexiva se ha traducido en su inclusión en los programas de formación docente inicial y en los parámetros del perfil ideal del profesorado de educación básica. Este artículo analiza la progresión de la práctica docente reflexiva de dos maestras que participaron en un proyecto de investigación-acción, en el marco de un programa de maestría en educación básica. Para hacerlo, eslabonamos la estrategia de investigación-acción y el paradigma interpretativo. El análisis de la información obtenida mediante entrevistas y notas de campo muestra que en el contexto de la investigación-acción la práctica reflexiva de las maestras progresa sinuosamente entre dos focos interrelacionados: el cuestionamiento de su práctica docente y la puesta en duda de sus autocomprensiones. Se podría decir que las maestras avanzan hacia un nivel de reflexión práctica, aunque focalizada en la dimensión personal y la práctica problemática; es decir, se focalizan en la comprensión de los problemas de su práctica pedagógica y en las acciones destinadas a cambiar tal situación.

Palabras clave: Investigación-acción; práctica educativa; reflexión; educación básica; pensamiento crítico.

Introducción

La reflexión es considerada un elemento clave en la práctica docente. En efecto, Anijovich y Capelletti (2018) afirman que la literatura especializada coincide en que la práctica reflexiva ayuda al profesorado a generar conocimientos genuinos y contextuales, a comprender y a mejorar su práctica docente. Sin embargo, los enfoques sobre la reflexión divergen en cuanto a concepciones y prácticas. Correa et al. (2014) hacen una revisión del concepto de reflexión y destacan su complejidad y confusión. Sostienen que la idea de reflexión es polisémica y quienes lo estudian lo presentan bajo diversas categorías, niveles, dimensiones, tipos y perspectivas. Análogamente, (Contreras Domingo, 2012) sostiene que la idea de reflexión es común en la literatura pedagógica, pero en la práctica, ha perdido el sentido crítico.

En México, la importancia de la práctica reflexiva se ha traducido en su inclusión en los programas de formación docente inicial y en los parámetros del perfil ideal del profesorado de educación básica. Empero, en los hechos, esta no es un tema esencial del proceso de reforma en marcha. Más bien, esta reforma neoliberal, como ha señalado Ball (2013), propugna cambios que en los hechos desdibujan el sentido crítico de la práctica reflexiva e impone nuevas formas de hacer y de ser maestros por medio de la competencia, la eficacia, la eficiencia y la introducción de nuevos sistemas éticos basados en el auto-interés, el pragmatismo y el individualismo.

Ahora bien, en nuestro contexto se ha realizado poca investigación sobre la potencialidad de la práctica reflexiva para el desarrollo profesional y la transformación de la práctica docente. En todo caso, citamos aquí la investigación desarrollada por Castellanos Galindo y Yaya Escobar (2013) quienes en el marco de un curso de posgrado, analizan junto con maestros en servicio teorías constructivistas sobre el aprendizaje y lo utilizan para revisar-problematizar críticamente sus experiencias de aprendizaje y sus prácticas pedagógicas. Encuentran que los textos producidos por los maestros, les permiten relacionar su práctica de enseñanza con las ideas pedagógicas, y estas les ayudan a reflexionar sobre su práctica, pero no los convierte en practicantes reflexivos. Análogamente, Ramos, Flores y Da Ponte (2017) en el marco de un curso formativo utilizan la estrategia Estudio de Clases (EC) para generar la reflexión de los profesores sobre sus propias prácticas pedagógicas. Encuentra que el EC contribuye al trabajo colaborativo y a potenciar el trabajo reflexivo de los profesores.

En el marco de estas preocupaciones en este artículo buscamos responder a la pregunta ¿cómo progresa la práctica docente reflexiva de las maestras que participaron en procesos de investigación-acción?. Para ello analizamos el avance en la profundidad de la reflexión que desarrollan dos maestras que participaron en un proyecto de investigación-acción durante el periodo escolar 2016-2017 y el primer semestre del periodo escolar 2017-2018, en el marco de un programa de maestría en educación básica.

La práctica reflexiva

Lo que se entiende por reflexión, generalmente se fundamenta en las ideas de Dewey (1989) quien a principios del siglo XX postuló que el pensamiento reflexivo es el mejor modo de pensar ya que exige cuestionar deliberadamente toda creencia o conocimiento. Más importante aún, se puede decir que la idea de práctica reflexiva proviene en gran parte de los trabajos de Schön (1998) quien cuestiona la hegemonía de la epistemología positivista de la práctica profesional, y en oposición a ella, propone como base de la formación profesional los conocimientos construidos en la acción. Esta nueva epistemología explica cómo el pensamiento práctico conecta la reflexión con la acción, mediante un proceso que involucra el conocimiento que subyace a la acción (tácito), la reflexión en y durante la acción y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción pasada.

Cabe destacar que Dewey y Schön coinciden en torno a la reflexión como forma de pensamiento deliberado y consciente. Es más, los postulados de Schön han contribuido a la construcción de la idea del profesor reflexivo (Bezerra Fagundes, 2016). No obstante, impera la confusión en torno a la naturaleza de la reflexión, sobre cómo estudiarlo y cómo promover su desarrollo en el ámbito de la formación del profesorado (Zeichner, 2010). Estos aspectos han sido abordados por Elliott y Kemmis desde supuestos paradigmáticos distintos, aunque comparten elementos axiomáticos comunes.

Kemmis (1999) basado en la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento postulada por Habermas explica que la reflexión, al igual que la búsqueda del conocimiento, está guiada por intereses técnicos, prácticos y críticos. La reflexión crítica, sostiene Kemmis, es una forma de pensamiento que tiene su base y su punto de partida en los presupuestos de la ciencia social crítica. Además, para Kemmis reflexionar críticamente significa enjuiciar una determinada situación considerando el contexto histórico, social, político e ideológico, adoptar una posición y actuar para transformar tal situación

Tal concepción, señala Kemmis, teje ciertas características que configuran la relación de la práctica reflexiva con un compromiso crítico emancipador. Estas son las siguientes:

- La reflexión no es un acto contemplativo, sino que articula el pensamiento, la situación objeto de reflexión y la acción.
- La reflexión no es un trabajo de mentes aisladas, sino un proceso social en el que la forma y el contenido de la reflexión están influenciados por las significaciones y sentidos que los actores construyen sobre la vida social, en relación con los otros.
- La reflexión es ideológica porque los conceptos, categorías, representaciones e ideas construidas en la vida social dan forma y contenido a la práctica reflexiva, y en ese sentido, no hay reflexión descontaminada de valoraciones e intereses.
- La reflexión es política porque no hay proceso de reflexión que no esté movido por intereses humanos y sociales diversos.

- La reflexión es una forma de poder ya que ayuda a comprender las situaciones y esa comprensión nos mueve a intervenir para cambiar el orden social donde sea preciso a través del pensamiento y acción. En suma, la reflexión es una práctica que viabiliza "...nuestra agencia como los creadores de la historia y, al mismo tiempo, nuestra conciencia de que hemos sido hechos por ella" (Kemmis, 1999: 105).

En contraposición a Kemmis, Elliott (1999) solamente distingue dos formas de la reflexión: técnica y práctica. La reflexión práctica es una forma de pensamiento y de acción coherente con los valores humanos que articula lo personal, la práctica problemática y la crítica en el proceso de reflexión. En este sentido, reflexionar significa interpretar los valores que han de llevarse a la práctica y con base en esa comprensión elegir los medios y el curso de acción éticamente acordes con esos principios (Elliott, 2005).

Elliott piensa que la reflexión sobre las experiencias en las aulas y las escuelas no necesita de los presupuestos de una teoría crítica, porque es la reflexión sobre la práctica la que mueve al profesorado en el sentido de la crítica. Para él, la reflexión práctica incorpora la crítica como una de sus dimensiones intrínsecas (Elliott, 1999). Esto es así porque el profesorado al reflexionar sobre sus experiencias cuestiona los modos y los instrumentos que utiliza para llevar a la práctica los valores educativos; asimismo, juzga esos fines y las circunstancias institucionales, sociales, políticas e ideológicas que condicionan sus prácticas; también, juzga sus propias comprensiones. Al mismo tiempo la práctica reflexiva es creativa porque al tratar de resolver las situaciones difíciles presentes en su autocomprensión, el profesorado desarrolla nuevas formas de comprensión de las relaciones entre los valores educativos y sus prácticas (Elliott, 2005).

Por consiguiente, para Elliott (2005) la acción inicia la reflexión ya que la decisión de moverse en el sentido del cambio precede al desarrollo de la comprensión. En este sentido la crítica a los modos en que la ideología hegemónica condiciona las formas de pensar y las experiencias sociales institucionalizadas es una consecuencia de la práctica reflexiva. En cambio Kemmis (1999) piensa que la teoría crítica es el presupuesto de partida, dado que incorpora una perspectiva que guía el análisis crítico de lo social. A pesar de las diferencias, ambos están interesados en una práctica reflexiva orientada: a) al enjuiciamiento de las estructuras institucionales; b) a la crítica de la influencia que estas ejercen sobre la forma de analizar la propia experiencia; c) a la crítica de la formación ideológica de las ideas, procesos de toma de decisión y de acción en un espacio social histórico concreto.

En suma, la práctica reflexiva es un proceso que puede progresar hacia formas más profundas de reflexión y de acción transformadora. Sin embargo, vale considerar los límites de su aplicabilidad en los contextos institucionales, así como los factores que lo facilitan o lo obstaculizan.

Estrategia de investigación

En coherencia con los postulados del paradigma crítico e interpretativa en los que se fundamenta la teoría de la reflexión referida en el título precedente asumimos la estrategia de investigación-acción. Por tanto, en el marco de un ciclo autorreflexivo de investigación-acción (Elliott, 2005 y Kemmis y McTaggart, 2013) durante el periodo escolar 2016-2017 y el primer semestre del periodo escolar 2017-2018, tres maestras de educación básica en colaboración con sus pares y con un investigador externo, confrontaron y reconstruyeron sus experiencias educativas con el propósito construir una base sólida de conocimiento práctico, contextual y genuino para la acción transformadora.

Por cierto, las maestras se incorporaron al proyecto de investigación en su condición de estudiantes de un Programa de Maestría en Educación Básica. En tal condición desarrollaron investigaciones sobre su práctica docente en el contexto de sus instituciones educativas. Janina es profesora de ciencias en una escuela de educación secundaria pública; Andrea es educadora de un Jardín de niños, y Yolanda es Licenciada en Educación Especial y trabaja en una escuela primaria brindando orientación, asesoría y acompañamiento a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales. Dado los límites del espacio, aquí analizamos solamente las conversaciones desarrolladas con Yolanda y Janina. Es importante señalar que los nombres de las maestras fueron sustituidos con el fin de garantizar su anonimato.

Dicho esto, para el estudio de los indicios de la progresión de la práctica reflexiva, junto al proceso de la investigación-acción, desarrollamos una indagación centrada en el pensamiento de las maestras. Esto, en razón de que el estudio y el desarrollo de la práctica docente reflexiva es posible mediante procesos de investigación-acción (Kemmis, 1999 y Elliott, 1999, 2005).

Tal intención justificó la adopción del paradigma interpretativo y naturalista del mundo, el cual exige estudiar las acciones sociales en sus escenarios naturales interpretando los significados que las personas le dan (Denzin & Lincoln, 2011). En coherencia con los postulados de este paradigma, para la recopilación del material empírico, desarrollamos entrevistas grupales e individuales no estructuradas, entendidas como "...interacciones activas entre dos (o más) personas, conducentes a resultados negociados a partir de un contexto..." (Fontana y H. Frey, 2015:145).

El examen de la información obtenida siguió los procedimientos del análisis temático desarrollado por Braun y Clarke (2006). Para ello, en primer lugar, habilitamos el proyecto de investigación en el software ATLAS ti 8.1.3 para Mac; con la ayuda de este software procedimos a organizar y segmentar los datos. Cabe destacar que simultáneamente al proceso de codificación escribimos memos que contienen conceptualizaciones, preguntas, respuestas provisionales sobre las relaciones entre los temas.

Resultados

Autocomprendiones y cuestionamientos

El proceso de investigación-acción se constituyó en un espacio propicio para desencadenar procesos de reflexión. En este contexto, durante las primeras reuniones de trabajo, las maestras describieron, relacionaron, explicaron e interpretaron las prácticas de enseñanza que producen y reproducen en los espacios curriculares de su interés. Un año después, atendiendo a nuestra solicitud, las maestras hablan sobre este tema. La conversación la iniciamos preguntándoles sobre su experiencia en la dilucidación de la situación problemática. Veamos cómo Janina interpreta este proceso.

“...mi problemática no lo tenía yo muy clara en aquel momento / yo tenía la idea que mi problema era los ambientes de aprendizaje... analizando el plan de estudios percibí que eran importantes los ambientes de aprendizaje para poder realizar una práctica más intensa / más llamativa para el alumno / pero después cuando nos solicitan en la maestría que investigara las formas cómo se enseña en otros países me doy cuenta que realmente no eran los ambientes de aprendizaje sino era más la forma tradicionalista como se estaba llevando la práctica docente...”

Nuestra práctica pedagógica tradicionalista es el problema del porque no se alcanzan los aprendizajes / ya que no es solamente explicar el tema / el estar exponiendo y el estar dictando sino que el alumno tiene que hacer reflexión de su propio razonamiento / de su propia investigación y eso no lo estaba haciendo...”

Janina evalúa su experiencia en la dilucidación de la situación problemática. Explica que su tránsito hacia una nueva forma de comprender tal situación fue difícil y requirió la orientación de los otros. Como resultado de ello juzga el problema desde el ángulo de los estudiantes y desde el significado que construye sobre la enseñanza. En efecto, según nuestras notas de campo, en las primeras reuniones de trabajo la maestra decía: “...los alumnos no prestan atención a la explicación, por eso cuando les pregunta no responden, no hacen las tareas, son indisciplinado, ese es el problema los estudiantes no atienden”; ahora su mirada alcanza también a su propia práctica docente. Como se puede inferir del texto, la maestra no solo cuestiona la situación problemática expresada en el desajuste entre los objetivos y el aprendizaje que logran los alumnos, sino que, también pone en entredicho la comprensión que construye sobre la misma.

Yolanda no cuestiona la comprensión que construye sobre la situación problemática, sino que trata de explicar la situación.

“...creo que el problema no es solo niños con necesidades educativas especiales / también es el contexto / o sea niños que dicen pues ya tú eres burro o tú de todas maneras no lo entregas / pues ni me preocupa / docentes que dicen este niño tiene necesidades especiales pues ya para qué le hago / ya para qué le ayudo si no puede ...

“... estoy realmente buscando por que sí les doy seguimiento y los niños no logran la competencia lectora / ya no es ah mira esto se ve bonito esto me puede funcionar / sino darle sustento en el aprendizaje significativo porque anteriormente no lo hacia / anteriormente buscaba metodologías y las aplicaba y suponía que me servían y algunas veces me funcionaban otras veces no pero le seguía yo cambiando / ahora aplico metodologías activas un poquito más sustentadas...”

La maestra juzga la situación problemática en relación con sus circunstancias más próximas. Desde su punto de vista las dificultades que presentan los niños con necesidades educativas especiales se conecta con la exclusión de la que son víctimas por parte de sus compañeros y de sus profesores. Además, juzga los modos y los instrumentos que utiliza para mejorar la enseñanza, y cuestiona, también, los desajustes entre sus expectativas de desempeño y lo que hace en el aula. Al parecer intenta fundar su práctica docente en el análisis pausado de la situación, los medios que utiliza y sus propias concepciones pedagógicas.

Aprendiendo y buscando nuevos caminos

La conversación con las maestras prosigue, entre otros temas, con los aprendizajes y los obstáculos que enfrentaron en el desarrollo de las acciones destinadas a transformar su práctica docente. Las maestras continúan hablando en primera persona, pero incluyen las voces de los alumnos y otros docentes en sus relatos. Aunque, estos abundan en descripciones de lo que hicieron, las preguntas ¿qué problemas tuviste que enfrentar? ¿Qué aprendiste de ellos? formuladas por una de las investigadoras produjo las respuestas que describimos a continuación. Janina dice:

“...emprendí el proyecto con la generación del 2015 a partir de la mitad del ciclo escolar / ahí tuve varios problemas porque en primer lugar no entendía al cien por ciento como se trabaja esta forma nueva de ver las ciencias... Me metí en un proceso con una noción superficial /general / no sabía realmente como se llevaba a profundidad ese trabajo / me ha tomado mucho tiempo y varios años en desarrollarlo y perfeccionarlo ...”

“...fui aprendiendo en todo este proceso con las sugerencias de los alumnos sobre lo que nos estaba fallando y cómo podríamos perfeccionarlo / fue complicado al inicio / pero también me fui informando más sobre como otros autores trabajan la UVE de Gowin”

...reconozco que todavía me faltan muchas cosas por hacer / tengo que seguir aprendiendo y buscando más caminos para poder ayudar o contribuir a la educación en estos aspectos / reconozco que me falta / pero el esfuerzo y los trabajos y las investigaciones que estamos proponiendo sí están ayudando / porque sería más triste el quedarse sin hacer nada ...”

Yolanda, por su parte habla de su responsabilidad y de sus errores:

... parte de mi responsabilidad en la escuela es atender a esta población (niños con necesidades educativas especiales) / y les doy el seguimiento pero aún así no logran consolidar el proceso (lectura) / quiere decir

que estoy fallando en algo / por ejemplo yo reflexionaba es que el niño pasa conmigo dos horas a la semana / entonces aunque yo pueda meterme a trabajar con él de lleno y llevarle actividades innovadoras hay una desvinculación con el docente regular / entonces si el niño pasa mucho tiempo con el docente regular y poco tiempo conmigo cuál es la parte que me corresponde / vincularme con el docente para que abonemos juntos y podamos sacar la necesidad del alumno / yo creo que ahí precisamente está el error mío / no haberme vinculado desde un principio con el docente por el temor / por decir bueno para llevar la fiesta en paz / para que no piense que lo critico / para que no piense que yo me estoy metiendo en su trabajo...”

textos permiten inferir que las maestras reflexionan sobre sí mismas, identifican sus dificultades y plantea nuevos puntos de vista. En realidad, Janina elabora juicios en torno a la comprensión que construye sobre los modos y los instrumentos que utiliza para afrontar la situación problemática. Aunque, cuestiona los límites de sus conocimientos en los que fundó sus acciones, prefiere asumir el riesgo de equivocarse que no hacer nada. Por su parte, Yolanda cuestiona sus estrategias de acción, y como resultado de ello intenta ampliar su comprensión de la situación mediante la modificación de su práctica. La maestra fundamenta la crítica a sus autocomprensiones en la evidencia de que los alumnos no progresan en el campo de la lectura e intenta encontrar una explicación en el poco tiempo que está junto a los estudiantes y en la descordinación con el docente regular.

Discusión y conclusiones

En este artículo tratamos de responder a la pregunta ¿cómo progresa la práctica docente reflexiva de las maestras que participaron en procesos de investigación-acción? mediante la exploración de los indicios de progresión de la práctica docente reflexiva en las narraciones construidas en encuentros de entrevista. Al respecto, podemos decir que en el contexto de la investigación-acción la práctica reflexiva de las maestras progresa sinuosamente entre dos focos interrelacionados: el cuestionamiento de su práctica docente y la puesta en duda de sus autocomprensiones.

El cuestionamiento a la práctica docente aparece ligada a los siguientes temas: las expectativas relacionadas con su desempeño, lo que realmente saben y hacen en el aula y el aprendizaje de los estudiantes. Se podría decir, juntos con (Elliott, 2005) que las maestras se mueven en el sentido de la autorreflexión consciente cuando experimentan situaciones difíciles que surgen a partir de elementos que entran en conflicto en su autocomprensión de lo que realizan. Ciertamente, tanto Jania como Yolanda, cuestionan la inconsistencia entre lo que planean hacer, lo que realmente hacen en las aulas y lo que aprenden los alumnos.

La puesta en duda de las autocomprensiones se traduce en el cuestionamiento que hacen las maestras a la consistencia entre sus acciones, los medios que utilizan y los significados que han construido sobre la enseñanza. La respuesta reflexiva que suscita estos desequilibrios se funda, más que en la racionalidad teórica, en juicios sustentados en las evidencias de su propia práctica (Elliott, 1999). Es decir, cuando las

maestras observan que los medios que utilizan para transformar sus prácticas fracasan se desencadenan cuestionamientos al componente cognitivo y relacional de sus autocomprensiones. Asimismo, estos cuestionamientos permiten la emergencia de nuevas formas de comprensión de las relaciones entre los significados de la enseñanza y sus prácticas. Por ejemplo, promueven la participación de los otros e incorporar sus puntos de vista.

Se podría decir que las maestras avanzan hacia un nivel de reflexión práctica, aunque focalizada en la dimensión personal y la práctica problemática (Elliott, 1999); es decir, se focalizan en la comprensión de los problemas de su práctica pedagógica y en las acciones destinadas a cambiar tal situación. En cambio, el componente crítico de la reflexión no se observó en los casos analizados. Esto resulta problemático ya que actualmente se impone un nuevo modo de regulación social y moral (Ball, 2013) y es necesario avanzar hacia un desarrollo profesional que mueva a los maestros hacia la construcción de una sociedad más digna y solidaria para todos (Zeichner, 2010; Kemmis, 1999)

Finalmente, es importante señalar que la práctica docente reflexiva no surge espontáneamente, requiere de dispositivos que lo hagan posible. En este caso, a diferencia de las investigaciones citadas, la investigación-acción se instituyó como espacio de diálogo reflexivo. Pero, vale advertir, que estos espacios no existen en las escuelas, que el profesorado está conminados a cumplir disposiciones oficiales de enseñanza y que su autonomía para tomar decisiones en el ámbito de su práctica es relativa.

Referencias

- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, 28 (1).
- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricación en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 103-113.
- Bezerra Fagundes, T. (2016). Concepts of the teacher as researcher and reflective teacher: perspectives about teachers' work . *Revista Brasileira de Educaçã*, 21 (65), 281-298.
- Braun, Virginia y Clarke, Victoria (2006), "Using thematic analysis in psychology" *Qualitative Research in Psychology*, vol. 3 núm. 2, pp. 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Castellanos Galindo, S. y Yaya Escobar, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. Sinética. Revista electrónica de educación (41).
- Contreras Domingo, J. (2012). *La autonomía del profesorado*. Madrid, España: Morata.
- Correa Molina, Enrique; Chaubet, Philippe; Collin, Simon y Gervais, Colette (2014), "Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente", *Estudios pedagógicos*, vol. XL, núm. 1, pp.71-86.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. In N. K. Denzin, y Y. S. Lincoln, *Manual de investigación cualitativa. Volumen I* (pp. 43-101). Barcelona: Gedisa.
- Dewey, John, (1989), *Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*, Barcelona, Paidós.

Elliott, J. (1999). La relación entre comprender y desarrollar el pensamiento de los docentes. In Á. Pérez Angulo, J. Barquín Ruíz y F. Angulo Rasco, *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 364-378). Madrid: Akal.

Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Fontana, Andrea y Frey, James (2015), "La entrevista. De una posición neutral al compromiso político", en Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna, *Manual de investigación cualitativa. Métodos de recolección y análisis de datos*, Buenos Aires, Gedisa, vol. IV, pp. 140-202.

Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión. En Á. Pérez Gómez, J. Barquín Ruíz, y F. Angulo Rasco, *Desarrollo profesional docente: política, investigación y práctica* (pp. 95-118). Madrid: Akal.

Kemmis, S., y McTaggart, R. (2013). La investigación-acción participativa. La acción comunicativa y la esfera pública. In Y. Norman K. y L. Denzin, *Manual de investigación cualitativa. Volumen III. Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 361-439). Barcelona: Gedisa.

Ramos Rodríguez, E., Flores Martínez, P. y Pedro da Ponte, J. (2017). Práctica y reflexión de profesores de matemáticas chilenos bajo la perspectiva del estudio de clases. *Quadrante*, XXVI (2).

Schön, Donald (1998), *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*, México, Planeta.

Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Marata.