



## PROCESOS DE PRÁCTICA REFLEXIVA Y DESCUBRIMIENTO DE TEORÍAS EN USO DEL PERSONAL CON FUNCIONES DE SUPERVISIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN BÁSICA

Teresa Aranda Jiménez  
Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación. IEIPE

---

**Área temática:** Sujetos de la educación.

**Línea temática:** Significados, representaciones, prácticas culturales y procesos de socialización en los que participan los actores de la educación.

**Tipo de ponencia:** Reporte parcial de investigación.

---

### **Resumen:**

Para promover cambios profundos en las prácticas directivas de supervisores, es indispensable un modelo que tenga como eje la reflexión sobre la práctica misma, porque genera conocimiento acerca de lo que no se percibe, aunque se utilice. La aplicación de un taller para el desarrollo de la práctica reflexiva en el personal con funciones de supervisión en educación básica, involucró a los asistentes en procesos de auto-observación, auto-cuestionamiento sobre lo que hacen, el por qué de sus acciones y el reconocimiento de lo que interviene para mejorar su práctica. La constante búsqueda del significado de sus experiencias en el apoyo y acompañamiento a directivos de escuelas, trajo al descubierto la identificación de percepciones de autoridad, vinculadas con implicaciones provenientes en el transcurso de su trayectoria personal; como la niñez, ingreso a la función, emociones, entre otros.

**Palabras clave:** Práctica reflexiva, práctica profesional, supervisores, reflexión.

## Introducción

Para los docentes que laboran frente a grupo en educación básica y con el propósito de alcanzar los aprendizajes esperados, se cuenta con el apoyo del personal en funciones de supervisión, quien asesora, acompaña y realiza seguimiento de las actividades llevadas a cabo en las escuelas. Dicho acompañamiento es contemplado como la función principal de la supervisión escolar, porque implica el apoyo para la mejora educativa y la gestión escolar. Para dicho personal ha resultado complejo desarrollar su capacidad de análisis y la problematización de su propia práctica. En adición, les ha resultado difícil desarrollar una tutorización reflexiva con apoyos que lleven al docente a describir, teorizar y confrontar su propia práctica. Dicha necesidad de autoevaluación de su práctica, para desarrollarse como profesionales reflexivos, se debe a que la práctica reflexiva es una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regulado, instrumentado, sereno y efectivo y sólo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo (Domingo, 2013).

La función supervisora es una actividad eminentemente práctica, centrada en la gestión y operación de los centros educativos que tiene su mayor riqueza en la práctica. Es por ello que su función se relaciona con todo los sujetos de la educación y la comunidad escolar. Ahora bien, antes del año 2014 los criterios de selección y promoción a una plaza de supervisor escolar se establecían según el sistema de escalafón. Ahora bien, en el tema del desarrollo de su reflexión cotidiana, tradicionalmente, el supervisor escolar se forma en la práctica o el jefe de sector se ocupa de su formación inicial al ascender al cargo (INEE, 2008), sin necesariamente hacer énfasis en el auto-aprendizaje. En el año 2013 después de la aprobación de la reforma constitucional se promulgó en el mes de septiembre la Ley reglamentaria del Servicio Profesional Docente, la cual ordenaba nuevos mecanismos para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de docentes y directivos. Así, el proceso de ingreso se regía por exámenes de oposición en las diferentes funciones del nivel educativo.

A partir de dicha reforma y para garantizar el mejoramiento de la calidad educativa, los supervisores de cada nivel desarrollan su función en cinco dimensiones. Por ejemplo, en educación secundaria la dimensión número tres específica: *Un supervisor que se reconoce como profesional que mejora continuamente, tiene disposición para el estudio y para emplear las Tecnologías de la Información y la Comunicación con fines de aprendizaje, intercambio académico y gestión escolar.* En dicha dimensión, se especifica un parámetro en el que el supervisor explica la finalidad de la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional (SEP, 2018). Específicamente, la función supervisora en su indicador 3.1.1 reconoce que el supervisor identifica que la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional influye en la toma de decisiones para generar condiciones que fortalezcan la calidad del servicio educativo.

Reconociendo dichas dimensiones, la autora de la presente investigación inició en el mes de diciembre de 2018 y en el marco de una investigación acción, el diseño y aplicación de un instrumento diagnóstico con fines cualitativos y con el propósito de conocer el uso de la reflexión en los supervisores de diferentes zonas escolares, en el estado de San Luis Potosí. El instrumento tipo encuesta con tres preguntas abiertas se aplicó

a trece supervisores de trece diferentes zonas de educación básica, los informantes fueron voluntarios. Entre la información recabada se identificó que dicho personal con funciones de supervisión reflexionaba en contenidos como: su trabajo, economía, familia, desempeño, conocimientos y la organización escolar. Cuando se les preguntó qué entendían por reflexionar respondieron: analizar, evaluar y reestructurar. Afirmaron que ellos eran el apoyo para llevar a reflexionar a docentes frente a grupo, sin embargo, ninguno de ellos logró explicar un método o proceso para llevar a cabo sus reflexiones.

Posterior a dicha encuesta se argumentó que los supervisores desarrollan su función con los diferentes sujetos de la comunidad escolar y cómo parte de su función implica reflexionar y apoyar en el análisis de los directores de escuelas. Se presentaron preguntas iniciales como: ¿cuál es el significado de reflexionar para los supervisores?, ¿cómo reflexionan acerca de su práctica diaria?, ¿qué perspectivas de su práctica reflexiva tienen?, ¿cómo motivar la reflexión de los supervisores? y ¿cuáles métodos logran reflexiones iniciales en ellos?, así como, ¿la mentorización de práctica reflexiva podrá obtener evidencias de la transformación de las prácticas?. Se identificó como problema el desconocimiento de cuáles son los significados y procesos en los que el personal con funciones de supervisión incide dentro de su práctica diaria. La hipótesis de la investigación fue: reflexionar en la práctica diaria por medio de dispositivos narrativos, pone al descubierto las teorías de la acción que permitirían al supervisor identificar sus prácticas a transformar.

La teoría de la acción a que Argyris & Schön (1978) hacen referencia, se aprecia cuando un individuo, por un lado expresa cómo se comportaría en determinada situación, revelando la explicación de su comportamiento en teoría explícita. Sin embargo, al detectar otro tipo de acciones concretas se identifica su teoría en uso, que podría o no coincidir con la teoría explícita. Las teorías en uso, también llamadas implícitas, teorías ingenuas, teorías espontáneas o teorías causales, son utilizadas por los individuos para planificar su comportamiento. La posibilidad de cambio de las teorías implícitas se ve incrementada al influir en la argumentación sobre el tema al que se refiere la teoría y la reflexión sobre ésta, hasta generar su reestructuración y construcción social.

Para conocer los significados y procesos en los que el personal con funciones de supervisión incide dentro de su práctica diaria, se diseñó y aplicó una propuesta de intervención; este curso-taller de “Práctica reflexiva en la función supervisora”, tuvo el propósito de distinguir las incidencias en la práctica e identificar la teoría implícita con la que se desarrolla dicha función. Se seleccionaron dispositivos utilizados por Rebeca Anijovich (2009) y se realizaron adaptaciones a dispositivos sugeridos por Ingrid Cerecero (2018), procurando que los supervisores mencionaran incidencias en sus visitas a las escuelas. Porque pareciera que los supervisores tenían conocimientos de los cuales no se daban cuenta aunque los utilizaban permanentemente. Se procuró que ese conocimiento pudiera ser reconstruido a través de la reflexión, revisado y analizado con el objeto de permitir modificaciones (Anijovich, 2009).

Por medio del programa de *Actualización del Magisterio*, se tuvo la oportunidad de invitar a catorce supervisores que asistieron a las instalaciones del *Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación*

–IEIPE–, a quienes se les invitó a participar voluntariamente. Nueve supervisores aceptaron inscribiéndose en el portal en línea y asistiendo al taller durante los meses de enero y febrero de 2019. De los nueve supervisores, tres fueron del sexo masculino y seis del sexo femenino. Con una edad promedio de 35 años de edad, el 100% de los asistentes obtuvieron su formación inicial en escuelas normales. De los nueve supervisores, cinco se encuentran realizando o culminaron estudios de Maestría y uno de Doctorado. Los asistentes supervisan de cinco a catorce escuelas de educación básica en los municipios de Soledad de Graciano Sánchez, Villa de Juárez, Ciudad del Maíz, Cerritos, Villa de Guadalupe, Charcas y San Luis Potosí.

Los voluntarios ingresaron a sus funciones después de haber presentado y aprobado un examen de ingreso a la función supervisora (como parte de la Reforma Educativa 2013). Así, a los supervisores en promedio con tres años de experiencia en funciones directivas, se aplicó un instrumento tipo cuestionario conformado por once preguntas el cual tuvo el propósito de conocer los datos generales de los supervisores y sus percepciones acerca de la reflexión. Se aplicó a los nueve directivos antes de iniciar la primera sesión en el cuál se preguntó: nombre, edad, sexo, formación inicial, postgrado, nivel en que se desempeña, años de experiencia directiva y docente, sus procesos de reflexión, contenidos y noción acerca de reflexionar.

## Desarrollo

Durante el desarrollo de la propuesta de intervención, se analizó el texto del pedagogo John Dewey (1989), quien define a la reflexión como el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que atiende. Incluso añade que “la función del pensamiento reflexivo es la de transformar una situación en la que se experimenta oscuridad, duda, conflicto o algún tipo de perturbación, en una situación clara, estable y armoniosa”. Por otro lado, algunos autores inciden en la idea de reflexión, como Donal Schön (1988), otros destacan el concepto de investigación (Stenhouse y Elliot), mientras otros enfatizan la dimensión crítica (Sacristán y Sáez). Para Donal Shön (1992) en un prácticum reflexivo se aprende a ver el proceso de aprendizaje como un trabajo práctico de modificación, de cambio, de reconstrucción continua que no tiene fin.

Dicha propuesta se respaldó en el modelo de práctica reflexiva enfocado primero en la persona y luego en la práctica, considerando que cuando el supervisor lograra cambiar su forma de percibir los hechos, estaría en la capacidad de cambiar su forma de actuar (Cerecero, 2018). De esa manera se llevaron a cabo cuarenta horas de trabajo, en sesiones semanales sosteniendo que se investiga y reflexiona con el fin de transformar la práctica, interpelando las condiciones sociales de la experiencia docente, concibiéndola como una herramienta al servicio del mejoramiento de la práctica, pero desde un abordaje social y contextual, que enfatizó en la transformación (Zeichner, 1993).

Se desarrolló una serie de dispositivos o material narrativo por constituirse en uno de los recursos más enriquecedores para acceder al conocimiento, además de ser una de las fuentes más apropiadas para captar la experiencia humana (Mateos & Nuñez, 2011). Se retomó la posición de Antonio Bolívar (2002), quien expone que la investigación narrativa en educación se asienta dentro del giro hermenéutico con una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Para dicho autor los fenómenos sociales se entienden como textos, cuyo valor y significado, viene dado por la auto-interpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central.

Uno de estos dispositivos se construyó con el reconocimiento de una incidencia, ésta se reflejó en un dispositivo resultante de una adaptación a la *Ventana de Johari*, la cual fue una herramienta para generar incidencias públicas, ciegas, ocultas y desconocidas. De esa manera los supervisores registraron incidencias en su práctica, como: individualismo, desconfianza, egocentrismo, desconocimiento de la función, envidia, ansiedad, desorganización, sumisión, celos, intolerancia y envidias. Se analizaron incidentes críticos para generar herramientas metacognitivas de análisis a las propias prácticas, fomentando una cultura escolar orientada a reflexionar, contribuyendo a la revisión constante de las prácticas para identificar aquellas actitudes y comportamientos que impactan de manera negativa y fortalecer la gestión directiva con herramientas de investigación.

Con dichos dispositivos se realizó un análisis de nivel de reflexión propuesto por Rebeca Anijovich (2009). Así, se expuso en los primeros dispositivos que el 67% de los asistentes lograron reflexionar críticamente redefiniendo su incidencia, 22% reflexionó acerca de los sentimientos, percepciones y modos de actuar. Mientras que el 11% presentó acciones automáticas y ubicándose en la etapa de descripción entendida por John Smyth como la sola expresión por escrito de un incidente considerado importante (1991). Sin embargo, en los dispositivos desarrollados en las sesiones finales del taller, el 100% de los asistentes manifestaban reorientaciones de sus acciones implicando su voluntad de ensayar cosas nuevas (Brubacher, 2000).

En las siguientes sesiones se construyó un dispositivo por medio del método de análisis de incidentes críticos. Cada uno de los supervisores desarrolló una incidencia con la que desempeñaban su función diariamente, la identificación de estas, se ubicó de la siguiente manera:

INFORMANTE 1;	SOY USURPADORA, ME FALTAN LÍMITES Y CLARIDAD EN EL DESEMPEÑO DEL CARGO
INFORMANTE 2;	SOY IGNORANTE DE MI FUNCIÓN
INFORMANTE 3;	SOY DESOBLIGADO PARA DAR SEGUIMIENTO A PROCESOS PROPIOS DE MI FUNCIÓN
INFORMANTE 4;	SOY INSEGURA AL APLICAR SANCIONES PORQUE DESCONOZCO LA NORMATIVIDAD
INFORMANTE 5;	SOY IGNORANTE DE LOS PROTOCOLOS DE ACTUACIÓN
INFORMANTE 6;	SOY IMPROVISADA Y PROCASTINADORA
INFORMANTE 7;	SOY DESORGANIZADA
INFORMANTE 8;	SOY ARROGANTE Y SOBERBIO
INFORMANTE 9;	SOY INDISCIPLINADO EN MI FORMA DE TRABAJO

Para concluir ese dispositivo se utilizó el patrón de respuesta-error propuesto por Donal Schön en su texto *El profesional reflexivo* (1998), en el que la respuesta-teoría, enfrenta a sucesos que refutan sus propias teorías desde la acción. Se tomó tiempo para pensar y hacer correlaciones hasta abandonar las primeras teorías desde la acción e inferir. Así se logró una orientación por la teoría superando las orientaciones hacia el éxito. Posteriormente, se configuró otro dispositivo en el que se expusieron las teorías implícitas. Se utilizaron las teorías implícitas para buscar explicaciones causales al problema o incidencia identificada. Se hicieron interpretaciones a las situaciones, se realizaron inferencias sobre sucesos y planificó el comportamiento. Se consideró la posibilidad de cambio de las teorías implícitas estableciendo argumentos relativos al tema al que se refiere la teoría y la reflexión sobre ésta.

Como avance de la presente investigación, en dicho dispositivo se han encontrado inicialmente tres categorías conceptuales personales, la primera corresponde a afectos y emociones dentro del concepto de autoridad, como facultad para mandar sobre sus subordinados. Se reconoció que aquellos supervisores que en su trayectoria personal experimentaron incertidumbres o miedo al rechazo, actualmente auto describen su función como personalidad arrogante, de manera que compensan su miedo a la crítica con una superioridad que impide que se le llegue a cuestionar. Se demostró que los asistentes manifiestan lo identificado por Thomas Green (en Brubacher, 2000) como conciencia del oficio, es decir se convirtieron en jueces de su propio caso, llegando a afirmar si su desempeño era bueno o malo. La segunda categoría conceptual corresponde a identidades biográficas del supervisor en la que se ubican trayectorias y procesos en su ingreso a la supervisión. Se evidenció cómo los supervisores que durante su trayectoria tuvieron su incorporación a la función desarrollando actividades de ATP, ingreso inesperado, a través de influencias u otras actividades específicas, manifestaron dificultad en el involucramiento y seguimiento de su función.

Fue así, para la construcción del dispositivo narrativo final que se desarrolló un estudio de caso con una supervisora del sexo femenino, de 34 años de edad, quien supervisa once escuelas secundarias, quien ingresó a la función por aprobación de examen de oposición, cuenta con tres años de servicio, ha estudiado dos maestrías y evidenció rasgos de buen desempeño, planeación y organización. Se seleccionó por tener niveles de reflexión profundos, sin embargo su incidencia continuaba siendo la procrastinación de actividades relevantes en su función. Se estableció el espacio físico para llevar a cabo una mentorización en la construcción de este dispositivo donde se tomó en cuenta la identificación personal y profesional entre el asistente y el investigador, brindando oportunidades de confianza dentro de dicho proceso personalizado (Ponce, et all, 2018).

Los pasos de la mentoría se retomaron de Cerecero (2018) en donde se le apoyó como guía y apoyo, se estuvo al pendiente teniendo como función principal facilitar la transición del supervisor desde el punto en que se encontraba y hasta el que se deseaba llegar. Durante la mentorización personal para la identificación de sus teorías implícitas, la supervisora expuso que las acciones que le implicaban más desgaste con sus subordinados o una sanción por incumplimiento las posponía por motivos de miedo

e inseguridad. La mentorización se trató de un proceso ordenado, que implicó la reconstrucción de una experiencia, permitió la generación de conocimiento y se trató de una reflexión crítica

La supervisora expresó que su concepto de autoridad actual lo relacionaba con esa misma figura pero en su niñez. Ella manifestó que tras el abandono de su padre (su figura de mayor autoridad), construyó la necesidad de una autoridad amorosa, abrazadora y comprensiva; esto por la ausencia vivida. Durante la mentorización la supervisora logró reconocer que actualmente ella teme decidir y sancionar porque rompe su imagen esperada de autoridad abrazadora. Es por ello que en las reuniones con sus subordinados ella deja pasar las incidencias presentadas, porque correspondería asignar actas de extrañamientos laborales. Esa omisión durante las reuniones del Consejo Técnico de Zona le ha provocado problemas serios con su Jefe de Sector. Incluso expresó como las acciones con más satisfacción eran aquellas administrativas, porque le evitaban asumir su responsabilidad y su carácter legítimo de sancionar. En dicho estudio de caso se cumplió el propósito de distinguir las incidencias en la práctica de la supervisora y la identificación del significado en su teoría implícita con la que se desarrolla en su función; improvisando y desviando acciones para evitar la aplicación de la norma y sus amonestaciones.

## Conclusiones

Se coincide con Philippe Perrenoud (2004), quien aseguró que la práctica reflexiva es a largo plazo, es una lenta transformación y se puede contribuir a que se produzca, pero ésta no se materializará de un día para otro. Por ello, en el estudio de caso presentado anteriormente se iniciaron acciones para una práctica reflexiva sistemática y no solo ocasional, porque, la respuesta a dicho proceso será un desarrollo de mayor responsabilidad personal que le lleve a la supervisora a concebir y dirigir su propia formación. El taller propuesto aportó hacia una cultura de indagación en la escuela, didáctica de la investigación o perfeccionamiento directivo, sometiéndose la conducta habitual a un análisis crítico y reflexivo. Así, se enseñó a investigar en temas como la práctica diaria, transmitir el oficio mismo de generar conocimiento y usar las lógicas de explicación en el campo pedagógico (Sánchez, 2014).

Se evidenció que los procesos tradicionales de formación han resultado insuficientes porque adicionalmente se requiere formación profesional-personal (Ferry, 1997). El estudio de caso confirma que el aspecto personal de los supervisores “tiene que ver con la imagen que tienen de su rol”. También se coincide con Rebeca Anijovich (2009) en que la teoría de la formación docente se impregna de nociones relacionadas con la metacognición y la evaluación formativa, con la comprensión crítica y el cambio conceptual, con la motivación, las creencias y los valores. Dichos datos son relevantes para la formación en diferentes modelos de la forma en que los sujetos de la educación pueden reflexionar sobre su práctica, la identificación de los errores, lo que se hace luego de cometer un error y el asumir la responsabilidad de cuanto sucede en las aulas.

Finalmente, se resalta la necesidad de una práctica reflexiva mediada, grupos de reflexión y sobre todo las mentorías personalizadas (Anijovich, 2009). En esta investigación, conjugar la presencia de mentor y mentorizado como una fase para la identificación de las teorías implícitas, promovió la reflexión crítica de la práctica (Ponce, et al, 2018). La etapa de poner al descubierto las teorías implícitas se acompañó de conocimiento, habilidades de comunicación y soporte emocional. Se recomienda que el personal en funciones de supervisión en educación básica cuente con programas de actualización y formación permanente en el área de práctica reflexiva. Los programas formativos de mentoría complementaria permitirían que la figura de mentor llevara a cabo las actividades concretas para el desarrollo y fortalecimiento de la competencia reflexiva e indagatoria del supervisor, mediante la construcción de dispositivos.

Por ello, se sugieren programas de mentoría docente suplementaria (PMDS), con la intención de que a partir de la experiencia que se obtenga de su implementación se avance en la creación de un modelo integral de mentoría. Resaltando la necesidad de que la figura de mentor coadyube en el contexto de supervisión escolar.

## Referencias

- Anijovich, R & Cappelletti, G. & Mora, S. & Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Primera Edición. ISBN 978-950-12-1520-5. Buenos Aires: Paidós.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Aprendizaje organizacional: una teoría de la perspectiva de la acción*. Addison Wesley.
- Bolívar, Antonio. (2002). *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, volumen 4, número 1. Recuperado de: [redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html](http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html).
- Brubacher, J. W. & Case, C. W. & Reagan, T. G. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo: la construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Biblioteca de Educación-didáctica general. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Cerecero, M., I. E. (2018). *Práctica reflexiva mediada, del autoconocimiento a la resignificación conjunta de la práctica docente*. ISBN 978-620-2-14944-0. Editorial Académica Española.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. 1ª reimposición. Barcelona: Paidós.
- Domingo, R. À. (2013). *Práctica reflexiva para docentes, de la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Alemania: Editorial Publicia. ISBN: 978-3-639-55345-1. Recuperado de: <https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2015/09/Practica-reflexiva-para-docentes.pdf>
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Serie Los documentos 6. Buenos Aire: Ediciones Novedades Educativas.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2008). *Supervisión escolar, normatividad y funciones*. Capítulo 4. Coordinado por María Teresa Calvo & Adriana Meza Meza. México: INEE. Recuperado de: [http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/PI/C/131/PIC131\\_08C04.pdf](http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/PI/C/131/PIC131_08C04.pdf)
- Mateos B. T. & Núñez, C. L. (2011). *Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos*. Teor. educ. 23, 2-2011, pp. III-128, Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de: [revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/download/8648/10639](http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/download/8648/10639)
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. ISBN 84-7827-32-3-9. Barcelona: Editorial Graó.



Ponce, C. S. & García-Cabrero, B. & Islas, C. D. & Martínez, S. Y. & Serna, R. A. (2018). *De la tutoría a la mentoría: Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente*. Revista Scielo Uruguay, Páginas de Educación, ISSN 74681688, vol.II, no.2 Montevideo, dic. 2018. Recuperado de: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=SI688-74682018000200215&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SI688-74682018000200215&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

Sánchez, P. R. (2014). *Enseñar a investigar; una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México -Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación IISUE. Recuperado de: <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4635/Ense%C3%Blar%20a%20investigar%20una%20did%C3%A1ctica%20nueva%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20en%20ciencias%20sociales%20y%20humanidades.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos, hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Editorial Paidós.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo*. ISBN: 9788449305566. España: Editorial Paidós.

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Perfil, Parámetros e Indicadores para personal con funciones de Dirección, de supervisión y de Asesoría Técnica Pedagógica en Educación Básica*. México: SEP. Recuperado de: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2018/PPI\\_PROMOCION\\_EB\\_2018\\_19012018.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2018/PPI_PROMOCION_EB_2018_19012018.pdf)

Smyth, J. (1991). *Una pedagogía crítica de la práctica en el aula*. Revista de Educación. núm. 294, 1991, págs. 275500. Recuperado de: <https://www.meecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre294/re29414.pdf?documentId=0901e72b813577db>

Zeichner, K. M. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. Universidad de Wisconsin Madison. Recuperado de: <https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner.pdf>