



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## El diagnóstico en el proyecto de intervención del posgrado como dispositivo para identificar las metahabilidades en la práctica reflexiva

**Erika Michelle González López**

Secretaría de Educación del Gobierno del Estado  
*michelle\_emgl@hotmail.com*

**Ángel Fernando Chávez Torres**

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241  
*chavez.angel@upnslp.edu.mx*

**Rafael Benjamín Culebro Tello**

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241  
*culebro.benjamin@upnslp.edu.mx*

Área temática 08. Procesos de Formación.

Línea temática: Metodologías y dispositivos de formación.

Tipo de ponencia: Reporte parcial.



### Resumen

El presente reporte parcial de investigación se constituye en un estudio de caso instrumental desde la perspectiva de Stake (1999), en el contexto del programa de posgrado MEB UPN SLP. Emplea como *dispositivo* de análisis el apartado de diagnóstico en el proyecto de intervención elaborado por los estudiantes. Para la recolección del dato se utiliza la perspectiva etnográfica de Bertely (2000), el análisis se basa en las aportaciones de Strauss y Corbin (2002) por medio de la construcción de *ordenadores* (categorías), para organizar porciones argumentativas extraídas de los informes diagnósticos. El corpus referencial se fundamenta con base en el concepto de *metahabilidad* sobre la práctica reflexiva (Altet, 2005), dispositivo-artefacto en Anzaldúa (1998) y Foucault (1979), y la revisión al modelo R4 para reflexionar sobre la práctica en Domingo y Gómez (2014). Producto del análisis y procesamiento del *dispositivo diagnóstico*, al interior del proyecto de intervención, se puede concluir que hay un vínculo entre la capacidad reflexiva y las metahabilidades, por lo que es necesario diseñar espacios en los programas de posgrado con énfasis profesionalizante para fortalecer estas habilidades y el desarrollo de las estructuras del pensamiento superior en adultos.

**Palabras clave:** Formación docente, Posgrado, Práctica reflexiva, Desarrollo Profesional.

## Introducción

El desarrollo profesional docente es una condición necesaria para garantizar la mejora de las prácticas, como demanda social: “La profesionalización de los maestros debe comenzar desde su formación inicial y ser continua durante toda su vida laboral” (SEP, 2016). En atención a esta condición el posgrado debe constituirse como un espacio que dé continuidad a la formación académica, generando condiciones para ampliar las habilidades docentes, su marco de referencia, análisis y reflexión de los espacios educativos, contribuir al desarrollo profesional y objetos de estudio o intervención desde la trama entre el sujeto y el oficio (Tenti, 2005).

El caso del programa de Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional, San Luis Potosí (MEB UPN SLP), el desarrollo profesional se expresa en su currícula como un ejercicio que pretende la transformación del profesional, fundamentada en competencias específicas propuestas en los programas de sus especialidades, su enfoque se puede describir: “la especialidad busca desarrollar los recursos que poseen los gestores para el desarrollo de la práctica docente” (MEB, 2010, p. 4), expectativas que giran en torno a la mejora de la práctica y vinculadas al potencial transformador de dispositivos (Anzaldúa, 1998) que permitan la reflexión sobre el oficio (Fullan, 2000).

El énfasis de los programas de posgrado profesionalizante giran en torno a procesos de mejora de la práctica ligados al desarrollo intelectual y de procesos cognitivos involucrados con el diagnóstico, diseño y aplicación de proyectos de intervención educativa (Astorga y Van, 1991) con expectativa de generar espacios y condiciones que le permitan a los participantes a reflexionar sobre la práctica docente.

La cuestión sobre el desarrollo profesional gira en torno a la capacidad reflexiva de los docentes; Tenti (2005) lo refiere como un oficio susceptible a procesos de mejora en razón de su carácter contextual, histórico y ontológico; para Fierro, Fortoul y Rosas (1999) los procesos de mejora de la práctica docente son descritos como un complejo tramado dimensional, estos se encuentran conectados desde una reflexividad holística y ecléctica que muestran un oficio denso, vinculado a perspectivas de mejora integrales, que considera las dimensiones donde se encuentra conectado el sujeto docente; en cambio la perspectiva de Fullan y Hargreaves (2000) propone las condiciones de mejora institucional desde la toma de conciencia del profesional total, un aspecto que recupera la densidad holística en Fierro (1999) implicado en los procesos de transformación y mejora docente ligados a ejercicios dialógicos y reflexivos.

En consideración a este planteamiento, la relevancia del ejercicio de la práctica reflexiva es un núcleo nodal, una exigencia social sobre el desarrollo profesional de los docentes y permite generar un serie de cuestionamientos vinculados a la efectividad de los espacios y programas de carácter profesionalizante para atender estas condiciones donde los investigadores en conjunto con los maestrantes abonen a nuevas perspectivas para mejorar la práctica docente.

Varias son las áreas de oportunidad que pueden ofrecer el espacio del posgrado de la MEB UPN SLP para generar la discusión sobre su efectividad en el desarrollo del pensamiento reflexivo de los docentes, sus dispositivos, artefactos (Foucault, 1979) y prácticas de acompañamiento en la concreción del proyecto de intervención, medio que define la obtención del grado en el estudiante y documenta la actividad reflexiva en el quehacer docente.

Estas condiciones constituyen la motivación de un grupo de profesores, con una amplia experiencia en la dirección del proyecto de intervención en el programa de posgrado de la MEB UPN SLP, al planteamiento de este informe parcial de investigación, basado en la perspectiva metodológica del estudio de caso de tipo instrumental (Stake, 1999) aplicado al seguimiento en el desarrollo del proyecto de intervención diseñado por los estudiantes de la Especialidad en Habilidades del Pensamiento, en un periodo de un 1 año y 6 meses a un grupo de seis estudiantes del programa con la finalidad de indagar si el proyecto de intervención en la etapa de diagnóstico del contexto problematizador evidencia un ejercicio de práctica reflexiva sobre los argumentos que construyen los estudiantes, en la problematización y justificación de las áreas de oportunidad para el mejoramiento de la práctica docente.

Desde este planteamiento se desprende la siguiente problemática: **¿Cuáles son las condiciones que ofrece el apartado de diagnóstico en el diseño del proyecto de intervención de la MEB UPN SLP para reflexionar sobre la práctica docente?** de este planteamiento central se desprenden secundarios:

- ¿Cuál es el papel que juega la práctica reflexiva en la elaboración del diagnóstico dentro del proyecto de intervención?
- ¿Cuáles son los argumentos en el apartado del diagnóstico que permiten identificar las metahabilidades para el ejercicio de la práctica reflexiva?
- ¿Qué fases en la reflexión de la práctica docente se manifiestan en el diseño del diagnóstico en el proyecto de intervención?

Producto de este ejercicio de problematización se desprende el siguiente supuesto: Los artefactos y dispositivos (Diagnóstico) a los que tienen acceso los estudiantes del programa de posgrado de la MEB UPN SLP ofrecen condiciones para desarrollar alguno de los aspectos, habilidades o fases de la práctica reflexiva (Domingo y Gómez, 2014). Esta condición deja en perspectiva la posibilidad de identificar las áreas para mejorar los procesos pedagógicos y didácticos en el acompañamiento del diagnóstico y el diseño del proyecto de intervención.

Los propósitos que se persiguieron en este estudio de caso fueron:

1. Indagar sobre el papel de los dispositivos a los que tienen acceso los estudiantes de posgrado para el desarrollo de la práctica reflexiva
2. Identificar los argumentos en el apartado de diagnóstico que permitan analizar las metahabilidades en los estudiantes.
3. Identificar las fases de la práctica reflexiva en los dispositivos que ofrece el programa de la MEB UPN SLP.

## Desarrollo

El tecnicismo positivista, ha sido arrastrado hasta la actualidad dentro de las aulas educativas, debido a su practicidad técnica al momento de solucionar problemas emanantes de la misma práctica. Esta forma basada en la tecnicidad de la resolución de situaciones educativas específicas ha generado como consecuencia la ilusión de una realidad objetiva en los individuos, mermando su capacidad de reflexionar sobre sus propias situaciones (Carr y Kemmis, 1986) reduciendo al profesional educativo a un mero reproductor de contenidos.

La práctica reflexiva vista “como una metodología de formación cuyos elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre la propia práctica” (Domingo y Gómez, 2014, p. 90) se posiciona cómo una forma de superar el tecnicismo educativo, a partir del énfasis en la persona y no en el saber teórico, a través de la reflexión de la propia práctica y generando soluciones argumentadas y sistemáticas a los problemas que se presentan en la práctica educativa cotidiana, anclándose en las bases de la teoría crítica. Carr y Kemmis (1986) reflexionan ante esta necesidad de transponer al profesional reflexivo hacia mecanismo de autoanálisis y reflexión.

En este sentido, la teoría educativa debe orientarse siempre hacia la transformación de las maneras en que los enseñantes se ven a sí mismos y ven su situación, de manera que permita reconocer y eliminar los factores que frustran sus objetivos e intenciones educativas. Igualmente debe orientarse a transformar las situaciones que obstaculizan la consecución de las metas educacionales, perpetúan las distorsiones ideológicas e impiden el trabajo racional y crítico en las situaciones educativas. (p.140)

De esta forma la reflexión de la práctica se establece dentro de las bases de la teoría crítica, y de la cual emana la necesidad de transformar al docente desde la metacognición y los procesos intrapersonales mediante el análisis de sí mismo, sin embargo, para lograr dicha meta es necesario posicionar la figura docente desde un paradigma emancipatorio y no uno técnico.

Para Giroux (1990) los profesores deben ser individuos que sobrepasen el tecnicismo del sistema técnico curricular, y deben ser vistos cómo intelectuales transformativos desde la premisa de que “ninguna actividad, por rutinaria que haya llegado a ser, puede prescindir del funcionamiento de la mente hasta una cierta medida” (p.176) enaltecendo que el oficio docente se basa en la práctica y por ende la reflexión de lo que se hace día con día en las aulas:

Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. Esto significa que los profesores tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar. (Giroux, 1990, p.176)

El planteamiento anterior pone dentro de la necesidad del profesor reflexivo el desarrollo de competencias diferentes a las didácticas, y que van más enfocadas hacia la reflexión y el análisis de sus propias prácticas, posicionando la acción por encima de la teoría.

En este modelo el docente se convierte en un estudiante al ser formado y autoformado, integrando las aportaciones del docente, acompañado de investigadores expertos con el fin de conjuntar teoría y práctica que le permitan construir las capacidades metacognitivas necesarias para el análisis de su oficio (Altet, 2005).

Desde este posicionamiento, la adaptación de los docentes ante cualquier situación escolar requiere del desarrollo de *metahabilidades* (Altet, 2005) que conllevan el analizar, el saber reflexionar y el saber justificar; el desarrollo de estas metahabilidades permite al docente pasar de un maestro profesional a un maestro experto en tomar decisiones, basadas en el análisis de la práctica fundamentándose mediante una base teórica, convirtiéndose en un ciclo infinito de reflexión y aprendizaje.

De esta forma el docente se convierte en un investigador de su propia práctica a través de dispositivos que den voz a la acción y que permitan ser objeto de análisis, esto “permite que los practicantes y formadores explicitan los saberes de la práctica y formalicen los saberes prácticos; todo esto a partir de la confrontación de sus experiencias y gracias a las herramientas de formalización construidas por la investigación” (Altet, 2005, p.14) de esta forma la acción queda vinculada con la formación y la investigación, generando un ambiente propicio para el desarrollo de las metahabilidades, las cuales son imprescindibles para el desarrollo del profesional reflexivo.

Desde la postura de Altet (2005) el desarrollo de saber analizar, saber reflexionar durante la acción y saber justificar mediante la acción, son metahabilidades que deben estar en constante contraste con las prácticas situadas, las representaciones, las rutinas y los esquemas de acción; esta vinculación entre el saber práctico, el saber teórico y las metahabilidades de reflexión, se fundamentan en los principios de la teoría crítica y emancipatoria, y generan un marco interpretativo que permite dar claridad a lo que un docente reflexivo debe de desarrollar para lograr la adaptación a cualquier situación escolar de forma profesional. Desde este planteamiento se entiende la práctica reflexiva como un ejercicio cognitivo interpersonal e intrapersonal, que implica el desarrollo de metahabilidades que hacen sofisticada la práctica docente, en el sentido de que se constituye como una experiencia más sistemática.

Cada docente asumiendo un rol como agente crítico de su entorno cotidiano en el ámbito escolar, requiere reflexionar desde su misma práctica educativa, el fomento de la práctica reflexiva en el profesorado permite compensar la superficialidad de la formación inicial, el fortalecimiento de saberes experienciales, hacer frente a la complejidad y la incertidumbre pedagógica, con responsabilidad política y ética, proporcionar medios para trabajar sobre el papel docente, la evolución como profesional de la educación, en la intervención de la diversidad del alumnado, el trabajo colegiado entre colegas y la innovación en la práctica educativa (Perrenoud, 2011). Estas razones no están centradas en el aprendizaje del alumnado, sino en el docente en la continua formación, análisis y transformación docente ante las diversas situaciones vividas en el aula.

Para reflexionar la práctica docente, se requiere disponer de un marco metodológico destinado a la reflexión y análisis de la práctica educativa; El método R4 propuesto por Domingo (2008) se fundamenta en la premisa de mejorar la práctica a partir de la reflexión individual, este método es cíclico y sólo cuenta con la perspectiva personal- profesional. Para ello se requieren cuatro fases consecutivas de reflexión individual: seleccionar la acción o situación real del aula que se quiera analizar, reconstruir el hecho a posteriori, reflexión individual autorregulada y optimizar la propia práctica.

El R1 consiste en seleccionar la situación concreta, real y vivida del aula que ha conducido a un fracaso o a un éxito. Esta etapa es la que menos reflexión conlleva, pues sólo requiere la elección de una problemática que se desea analizar y reflexionar. El R2 que consiste en reconstruir el hecho a posteriori, se requiere escribir aquello que fue el detonante para su identificación y que requiere de una mirada crítica pues resulta como una incertidumbre en la rutina docente, representa una reflexión sobre la acción. En la fase R3, reflexión individual autorregulada, es la etapa en donde existe mayor reflexión sobre la práctica, de manera que en este momento se hará explícito el conocimiento que surgió sobre la acción y la recuperación de la reflexión en la plena acción. Finalmente en el R4 “optimizar la propia práctica”, consiste en una introspección y una visión prospectiva. Estas fases expuestas son el marco de referencia que se emplean al interior de este estudio para analizar los argumentos extraídos en los diagnósticos de la muestra que permiten evidenciar el desarrollo de la práctica reflexiva y las metahabilidades empleadas.

## Metodología

La presente investigación se construyó desde las bases del paradigma cualitativo de corte interpretativo bajo la estructura instrumental del método de caso de Stake (1999), se tomó como objeto de estudio el dispositivo del diagnóstico elaborado por los estudiantes del posgrado de la MEB UPN SLP durante la construcción del proyecto de intervención.

Se ocupó como técnica el análisis la perspectiva de teoría fundamentada (Strauss y Corvin, 2002), se empleó como instrumento para su análisis matrices de categorización desde la perspectiva de Bertely (2000), el dato consistió en identificar *porciones textuales argumentativas* extraídas de los informes del diagnóstico de los estudiantes con la finalidad de analizarlas desde el modelo R4 de Domingo y Gómez (2014) empleando como aparato crítico las metahabilidades de Altet (2005).

El estudio se centra en 6 estudiantes de posgrado del 6° cuatrimestre de la Maestría en Educación Básica ofertada en la UPN 241 que corresponde a la generación 2019-2021. El criterio de selección de la muestra se basa en condiciones de factibilidad asociados con la proximidad en la dirección de tesis, el avance mostrado en los proyectos de intervención y criterios de calidad basados en la pertinencia, el uso que se le dió a los datos sistematizados en el diagnóstico y los criterios de selección del colegiado del posgrado.

Cobra especial atención dentro de la estructura del proyecto de intervención que desarrollan los maestrantes el apartado de diagnóstico en razón de que constituye un puente analítico y documental para constituir el objeto de intervención y su congruencia epistemológica, este criterio permite componer un estudio de caso instrumental que toma como campo los argumentos que constituyen el este documento como indicio de una dimensión que se asocia con metahabilidades (Altet, 2005) que se identifican en el ejercicio argumentativo necesario para documentar el contexto de aplicación y su diagnóstico.

En consideración a este enfoque se toma al apartado diagnóstico como un dispositivo (Anzaldúa, 1998), con la facultad instrumental de entretener discursos, (la madeja) y evidenciar el diálogo (la máquina que hace hablar) al maestrante en torno al ejercicio de documentar el campo sus vínculos y áreas de intervención para la práctica docente; este ordenador categorial, permitió al estudio de caso orientar el análisis

## Resultados

### El procesamiento del dato

El dato se obtuvo con la revisión del apartado diagnóstico en seis proyectos de intervención; la selección de esta muestra se tomó como criterio el avance del proyecto de intervención en fase de aplicación de la propuesta. En el tratamiento del dato recuperado se empleó el criterio de *ordenamiento conceptual*, definido por Strauss y Corbin (2002) como: "...la organización de los datos en categorías (o a veces, clasificaciones) discretas, según sus propiedades y dimensiones y luego al uso de la descripción para dilucidar estas categorías" (p. 29).

Esta organización se concretó en el diseño de una matriz en formato microsoft excel con los tópicos: *apartado en el diagnóstico, argumento, mención de la situación real (R1), Identificación del detonante que lleva a una mirada crítica (R2), explicar desde su marco formativo personal (R3), determinar una visión prospectiva (R4)* y finalmente un segundo bloque que describe la *capacidad para la adaptación* (saber analizar, reflexionar, justificar); a manera de muestra se presenta de matriz descrita se presenta la Imagen 1 a continuación:

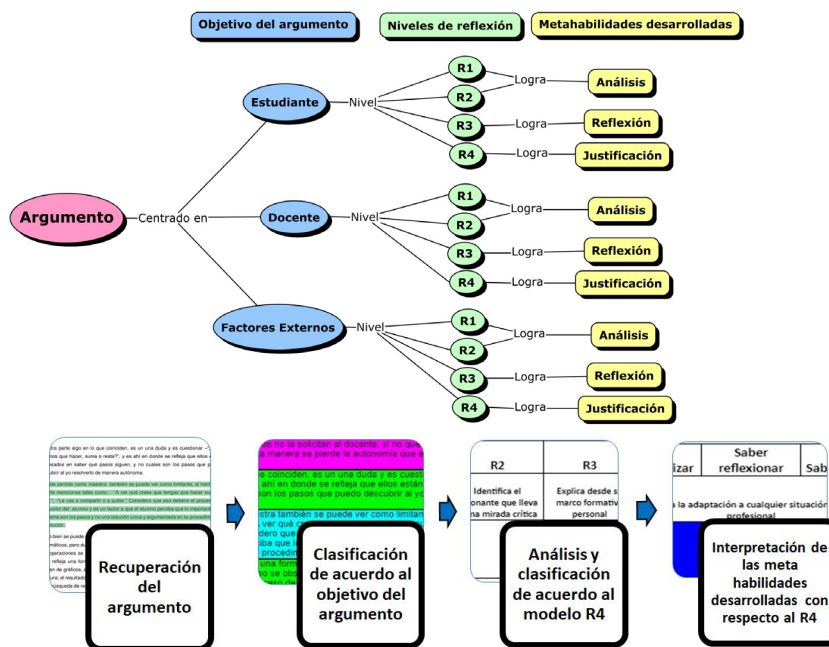
Imagen 1. Ejemplo de matriz. Procesamiento del dato

Instrumento: D6_Brenda	Argumento centrado en los estudiantes							
	Argumento centrado el docente							
Argumento centrado en factores externos								
Apartado	Argumento	R1	R2	R3	R4	Saber analizar	Saber reflexionar	Saber justificar
		Mención de la situación real y vivida a analizar	Identifica el detonante que lleva a una mirada crítica	Explica desde su marco formativo personal	Determina una visión prospectiva con base en la introspección	Capacidad para la adaptación a cualquier situación como maestro profesional		
	Los estilos cognitivos son un elemento importante ya que podemos ayudar a comprender cómo cada persona procesa la información proveniente del entorno o de su interior.							
	En un ámbito pedagógico, es de suma importancia que se realice la recolección de información para poder valorar y tomar decisiones respecto a un tema en específico que se quiera abordar en un salón de clases o, bien, con un grupo de personas. Esta información debe ser bien analizada, interpretada y valorada, de manera que permita mejorar una situación dada. Debería ser una característica del rol docente.							
	el diagnóstico nos permite delimitar el contexto en el cual se generan los valores, intereses, actitudes, habilidades, características, entre otras, de nuestros alumnos para posteriormente poder diseñar, implementar y evaluar							
	Pero esto no pudiera ser posible si el docente no se da cuenta de las necesidades que demuestran sus alumnos para que se logre realizar un cambio, principalmente en su trabajo							
Contextualización	Debido a que estos puntos mencionados por los autores y gracias a la reflexión sobre mi propia práctica puedo concluir que no se han abordado de la manera							

Fuente: Elaboración propia.

Para el llenado de esta matriz se seleccionaron porciones textuales donde los estudiantes argumentan, obtenidas en el apartado diagnóstico de 6 proyectos de intervención correspondientes al programa de posgrado de la MEB UPN SLP. Estos datos se concentraron en el ordenador *argumento*, posteriormente, en un segundo momento se procedió al análisis de estos argumentos utilizando los ordenadores *R/* y *metahabilidades* (*saberes*). Resultado de este proceso los datos revelaron indicios teóricos (Strauss y Corvin, 2002) que hicieron posible la construcción de hallazgos; a continuación se presenta un organizador gráfico con la intención de esquematizar el proceso descrito y una muestra representativa de los datos recuperados:

Figura 2. Esquema sintético sobre los resultados en el procesamiento del dato



Fuente: propia.



La figura 2 describe de forma sintética el proceso de análisis de la muestra; el dato se selecciona desde la identificación de argumentos centrados en tres criterios: “estudiantes”, “docente” y “factores externos”, al interior del diagnóstico del proyecto de intervención; en un segundo momento estos son clasificados por el nivel de reflexión o los “R” y finalmente por medio de las características identificadas en estos niveles se ubican en una de las metahabilidades (Altet, 2005) con la intención de establecer una relación entre el nivel de reflexión y la metahabilidad.

### Los hallazgos

Entre los hallazgos encontrados producto del procesamiento del dato se puede evidenciar que los argumentos analizados en la matriz tienden a construirse sobre un objeto de intervención, dependiendo del área de oportunidad o problemática identificada en el diagnóstico, hay predominancia en argumentar sobre los actores sociales que interactúan con el maestrante dependiendo de su función (docente y directivo); los datos revelan que el nivel de análisis, en lo general, no profundiza hacia factores externos o terceros actores, indicador de un proceso superficial reflexivo, asociado más a la descripción del contexto que configura el espacio de la práctica docente.

En lo que respecta a los ordenadores “R” los datos son congruentes con la clasificación de los argumentos, descritos, ya que el ordenador R2, “identifica el detonante que lleva a una mirada crítica”, tiene una frecuencia más alta en razón en comparación de los restantes ordenadores empleados durante el análisis. Por lo general se caracteriza por descripciones enfocadas a experiencias o vivencias no sistematizadas, sino asociadas a una opinión, carente de una estructura de análisis y desvinculado del objeto de intervención, estos niveles en los “R” aluden a elementos contextuales que describen ubicaciones, lugares, condiciones y acciones a manera de una crónica, en ocasiones desvinculada, y limitada a enumerar elementos más que explicar los vínculos que ligan a la trama en el proyecto de intervención.

En el caso de los argumentos clasificados en los apartados: “recuperación de datos” y “hallazgos del diagnóstico”, predominan los ordenadores de R3 y R4, evidencia, de un nivel más profundo de análisis sobre la práctica, ejercicio pensado, desde el objeto interventivo; como actividad reflexiva se acompaña de argumentos contruidos en el empleo de marcos teóricos y conceptuales para el diseño del proyecto de intervención, lo que permite hacer inferencias en torno a la forma en cómo los maestrantes fortalecen el aparato argumentativo conforme asimilan e incorporan elementos al marco de referencia, es decir, entre más elementos epistemológicos están presentes en el proyecto de intervención es más notable el nivel de reflexión, esto implica el desarrollo de un nivel lingüístico en el discurso, entre más amplio es el repertorio discursivo es más fácil reflexionar sobre la práctica docente.

Con respecto al análisis comparativo de los ordenadores “R” y su correspondencia con las metahabilidades desarrolladas, se percibe una ausencia notable de la *metahabilidad* de “saber justificar” la cual figura cómo el nivel final progresivo de dicha clasificación, lo que permite visualizar la dificultad de las maestrantes para lograr procesos más profundos de reflexión.

## Conclusiones

Los hallazgos emanados del análisis crítico realizado al diagnóstico evidencian la necesidad del desarrollo o el favorecimiento de las metahabilidades, como un preámbulo requerido a favor de conseguir niveles de reflexión más profundos dentro de los dispositivos exigidos a los maestrantes, Domingo y Gómez (2014) refiere que la práctica reflexiva “como método, no garantiza la calidad del pensamiento reflexivo” (p. 178) por lo tanto se requiere que se generen espacios de formación, previos o paralelos al programa de maestría de la UPN 241 para favorecerlas.

Los resultados exponen que el apartado de diagnóstico se limita sólo al análisis y la detección de una problemática, la reflexión sobre la práctica y la visión prospectiva, desde las metahabilidades de Altet (2005), no se ven favorecidos, dado que el dispositivo evidencia estar limitado al análisis.

El énfasis reflexivo identificado en los apartados de “recuperación de datos” y “hallazgos” demuestran la necesidad de fomentar los momentos de reflexión en el maestrante: un ejercicio previo al diseño y aplicación, durante para establecer conexiones con el objeto de intervención y después de la práctica (Perrenoud, 2011), con la finalidad de avanzar de una connotación descriptiva en los apartados de “contextualización” y “diseño de instrumentos” a una prospectiva. Esto lleva a la necesidad de plantear para los programa de maestría pautas para la construcción sobre una didáctica para la formación de los maestrantes (Quintero, et. Al, 2008), al considera una estrategia para articular la investigación, pedagogía, currículo y proceso de enseñanza aprendizaje en el desarrollo del proyecto de intervención sobre un enfoque más sofisticados de práctica reflexiva.

## Referencias

- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En: *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Paquay, L, Altet, M., Charlier, E. Perrenoud, P. (Coords). pp 33-48. Fondo de Cultura Económica. México
- Anzaldúa, R. (1998). *Una contribución de Foucault a la investigación grupal en el campo educativo: El concepto de dispositivo*. Ensayos y reflexiones, siglo XXI, Vol. 1, Año 3, (No. 9), pp. 2-9.
- Astorga, A. y Van, B. (1991). *Manual del diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Hvmistas-Cedepo.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Domingo, A. y Gómez, M. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e Instrumentos*. España: Narcea.
- Fierro, C.; Fortoul, B.; Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber* (6ta. ed.). México: Editorial siglo XXI
- Fullan, M. Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: SEP.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

- MEB. (2010). *Maestría en Educación Básica. Especialidad en construcción de habilidades del pensamiento*. México: UPN.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España: Grao.
- Quintero, J., Munévar, R. A. y Munévar, F. I. (2008). *Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores*. *Educación y Educadores*, 11(1),31-42.[fecha de Consulta 19 de Abril de 2021]. ISSN: 0123-1294. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411103>
- SEP (3, marzo 2016). *Formación y desarrollo profesional docente*. [Blog]. Recuperado en: <https://www.gob.mx/sep/articulos/formacion-y-desarrollo-profesional-docente-modeloeducativo2016>.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Strauss, A. Corbin, J. ( 2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia
- Tenti, E. (2005). *La condición docente. Datos de Análisis comparado Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. México/Argentina: Siglo XXI editores.