



DESARROLLO DE HABILIDADES DE INVESTIGACIÓN DOCENTE: UNA ALTERNATIVA PARA INNOVAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN EL SECTOR 18 DEL MUNICIPIO DE JUÁREZ, NUEVO LEÓN

Myrna del Rosario Tamez Tamez

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 19B

tamez.myros@hotmail.com

Julieta Tamayo Garza

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 19B

julietta.tamayo@upn.edu.mx

Área temática: A.8) Procesos de Formación

Línea temática: 2. Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos (niños, adolescentes, **jóvenes**, adultos y adultos mayores).

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.



Resumen

El enfoque tecnocrático de la formación docente ha negado a profesoras/es la posibilidad de un desarrollo más intelectual que les permita intervenir en los procesos de su propia formación. En la medida en que las/os docentes se impliquen en alternativas institucionales de formación y con su participación logren la construcción de saberes, será posible la transformación de las prácticas pedagógicas. Esta condición ha provocado el surgimiento de posturas que dirigen la mirada al/la docente como investigador/a de su propia práctica al sistematizar habilidades básicas, mismas que permiten descubrir la capacidad de construir un conocimiento práctico argumentado en el saber teórico y develan su coyuntura con la innovación pedagógica. Al tener en cuenta la realidad de las prácticas pedagógicas y la posibilidad de transformarlas surgió este trabajo de investigación en el sector 18 de educación preescolar en el municipio de Juárez, N.L., con la intención de proponer una estrategia innovadora desde el enfoque de formación y desarrollo profesional situado en las exigencias actuales. En esta investigación resultó de especial interés el paradigma crítico, porque se trata de promover la transformación social en los contextos en que se interviene. En particular, la investigación-acción como la alternativa metodológica más conveniente para solucionar el problema o necesidades diagnosticadas e intervenir de manera intencionada a través de un proyecto, cuyo propósito y acciones provocaron un proceso de desarrollo de habilidades de investigación e innovación que dio lugar a la participación horizontal de supervisoras, directivos y docentes en las distintas fases de la investigación.

Palabras clave: habilidades, investigación docente, prácticas, innovar.

Introducción

Resulta innegable el hecho de que las políticas educativas se han inclinado hacia la estandarización de la educación y esa tendencia ha evadido tanto las desigualdades económicas, sociales y culturales, como la centralidad del docente en la construcción del conocimiento y el derecho de aprender en libertad (Darling-Hammond, 2001; Ornelas, Navarro, Navarrete, 2018).

Las alternativas de solución destinadas a superar la desigualdad en materia de resultados de aprendizaje han concedido escasa confianza a la capacidad y participación responsable de las/os docentes. Condición que ha implicado la revisión y modificación de las políticas de formación docente, pues, aunque las iniciativas de desarrollo profesional han cambiado de nombres (formación permanente o desarrollo personal), han fracasado al conservar su postura con respecto a las/os docentes como receptores/as sumisas/os de conocimientos. Este enfoque tecnocrático de la formación ha negado la posibilidad de desarrollar en profesoras/es un pensamiento crítico y un desarrollo más intelectual que les permita intervenir en los procesos de su propia formación. Por tal motivo, ha surgido la necesidad de repensar los esquemas de desarrollo profesional docente con el propósito de que haya correspondencia entre éstos y las necesidades de profesores/as y escuelas.

El nuevo enfoque del desarrollo profesional se caracteriza por una condición constructivista alejada de la finalidad meramente transmisora, al entender que la transformación de las prácticas pedagógicas será posible en la medida en que las/os docentes se impliquen en las alternativas institucionales de formación e incidan con su participación en la construcción de saberes. Esta propuesta de formación para el ejercicio profesional se centra en la necesidad de su significado o sentido tanto para docentes de reciente ingreso, como de mayor antigüedad en el servicio, al considerar el planteamiento de oportunidades variadas de aprendizaje profesional, de iniciativas de desarrollo profesional que promueven el diálogo, la indagación y una mayor reflexión en colectivo (Cochran-Smith y Lytle, 2010; Darling-Hammond, 2001; Lieberman y Wood, 2010; Vaillant, 2016). Las alternativas de desarrollo profesional más actuales coinciden en proponer estrategias de colaboración docente en comunidades que aprenden en torno a conceptos y temas de interés común enfocadas en la mejora de las prácticas, al compartir experiencias, saberes previos, indagación (cuestionamiento de la propia práctica), reflexión, análisis, diálogo y autocrítica constructiva. En virtud de ello, han emergido posturas que dirigen la mirada al/la docente como investigador/a de su propia práctica al sistematizar las habilidades antes descritas, de fortalecer la capacidad de construir un conocimiento práctico argumentado en el saber teórico al ser llevado a la práctica y descubrir su coyuntura con la innovación pedagógica.

De acuerdo con Contreras (2001); Gimeno Sacristán y Pérez (2013); Giroux, (1997); las/os profesores han de conquistar el reconocimiento de la sociedad cuando al interior reconozcan sus propias debilidades pedagógicas y desentrañen mediante la reflexión, no sólo la realidad de sus actos en el aula, también el conocimiento de una realidad más compleja compuesta por diversas dimensiones (económicas, políticas y sociales) que filtran sus intereses a través de los sistemas

educativos, las escuelas y las aulas; siendo conscientes de estos contextos que condicionan las prácticas pedagógicas es factible fortalecer un desempeño docente más intelectual, no sólo como técnicos, respaldado tanto en pensamientos, como lenguajes, que van más allá de la sola intuición o del sentido práctico y de esta manera tomar decisiones en colectivo basadas en la comprensión de las problemáticas, además de su solución, con la intención de incidir en la transformación de las prácticas pedagógicas.

En virtud de las circunstancias antes descritas, surgió este trabajo de investigación orientado a identificar las condiciones de las prácticas pedagógicas de docentes en educación preescolar del sector 18 con sede en el municipio de Juárez, N.L., con la intención de proponer una estrategia innovadora desde el enfoque de formación y desarrollo profesional situado en las exigencias actuales, esencialmente en correspondencia con necesidades e intereses de las/os docentes. Irrumpió entonces el siguiente planteamiento: ¿Cuáles son las circunstancias actuales de la investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas en el Sector 18 de educación preescolar y cómo intervenir a partir de un proyecto para provocarlas en las/os docentes con distintas funciones? Esto con la finalidad de que al transformar o mejorar las prácticas respondan a la realidad social actual de cambios y avances acelerados.

La viabilidad de desarrollar investigación con docentes que desempeñan distintas funciones de gestión (supervisoras, directoras) y educadoras/es frente a grupo enfrentándolas/os a la exigencia de desplegar diversas habilidades como: búsqueda de información, lectura, análisis, reflexión, diálogo, trabajo en equipo, colaboración, toma decisiones, además de creatividad; despertó el anhelo de abrir ventanas a nuevos horizontes. Por lo cual se determinaron los siguientes objetivos:

A. General

- Propiciar la investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas para que al transformarlas o mejorarlas respondan a la realidad social actual de cambios y avances acelerados, a través de un proyecto de intervención educativa en el sector 18 de educación preescolar en el municipio de Juárez, N.L.

B. Específicos

1. Identificar los conocimientos previos que poseen las educadoras del sector 18 de educación preescolar sobre la investigación docente y sus percepciones.
2. Identificar si se realiza o no innovación en las prácticas pedagógicas de gestores/as educativos y docentes, así como las causas de ello.
3. Describir los procesos que las supervisoras, directivos y docentes realizan con relación al desarrollo de habilidades de investigación docente.

4. Comprender los procesos de innovación de las prácticas pedagógicas que realizan las docentes de preescolar con distintas funciones.

Lo anterior, a partir del supuesto que es factible provocar el desarrollo de habilidades de investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas mediante un proyecto de intervención educativa diseñado e implementado desde la propia estructura organizacional del sector 18 de educación preescolar (jefa/e de sector, supervisoras/es, directivos, ATP y docentes), destinado a transformar la realidad social actual de avances y cambios en el municipio de Juárez, Nuevo León.

Desarrollo

Concebida en un sentido amplio, la innovación no siempre ha de aspirar al mejoramiento por la vía de la modernización asociada a la tecnología, sino como una alternativa pedagógica que anhele mejorar a nivel micro (aula) y meso (escuela) tomando en cuenta las condiciones y necesidades de acuerdo con el contexto escolar (OEI - IDIE, 2008). Aquí el asunto radica en ¿cómo lograrlo? ¿qué hacer? ¿cómo romper con la inercia de las prácticas pedagógicas en las aulas del nivel preescolar a pesar de las dificultades e insuficiencia de recursos? Lo importante es no perder de vista que desde la educación preescolar existen cuestiones más esenciales, tales como: acercar a niñas y niños a la construcción del conocimiento mediante el cuestionamiento (método de la pregunta) constante, aprovechar su capacidad de asombro y curiosidad natural, favorecer el razonamiento, el diálogo y la reflexión (Lipman y Gazard, 2001). Y lo más importante, instrumentar formas más sociales y colaborativas para construir el conocimiento.

Propiciar la solución de problemas y esforzarse por promover la indagación e investigación como estrategia metodológica innovadora en las aulas de preescolar implica educadoras/es dispuestos/as a reconstruir su tarea pedagógica, dejar atrás la simple tarea de transmisores de contenidos de un currículo para convertirse en actores críticos y reflexivos, en docentes investigadores/as capaces no sólo de reflexionar acerca de la propia práctica, sino de generar prácticas pedagógicas innovadoras y en consecuencia la producción de saber pedagógico (Mejía y Manjarrés, 2011). Por ello, Herrera-González (2010) asegura: no basta con formar docentes en el dominio de herramientas y técnicas de investigación. “Lo que debe fortalecerse y lo que debe formarse - cuando de formar docentes investigadores se trata - es la actitud crítica (científica) que toma la práctica pedagógica como objeto de estudio” (p. 62). Esto permite concebir la docencia como una actividad profesional que se establece a partir de unas prácticas y unos discursos que le otorgan legalidad. Es decir, la investigación que podría realizarse en el ejercicio de la docencia posee una validez significativa puesto que se realiza por un sujeto cognoscente de (y en) la práctica. Por lo anterior, es posible considerar la propuesta de Herrera-González (2010) acerca del/la docente como investigador enfocado en la comprensión de la práctica con el propósito de mejorarla y transformarla, quien además afirma: resulta más aceptable sostener que los/as profesoras/es “deben indagar científicamente, esto es, críticamente, su

práctica pedagógica antes que convertirse en “científicos” que emulan el trabajo de aquellos investigadores, que desde las ciencias de la educación (sociología, antropología, lingüística) abordan los fenómenos educativos.” (p. 62).

Por tal motivo, es de suma relevancia revisar algunas contribuciones que respaldan la importancia del rol de las/os docentes como investigadores, los efectos que la investigación realizada por los/as docentes tiene en ellos mismos, así como la viabilidad y obstáculos que han emergido en la práctica. En los estudios encontrados es posible advertir distintos papeles que los/as docentes han desempeñado como coinvestigadores, como sujetos de investigación o como colaboradores. Por lo cual, no resulta ingenuo admitir la posibilidad de la investigación emprendida por un/a docente para innovar su labor pedagógica.

La investigación y la innovación realizadas por maestros, así como, la necesidad de generar conocimiento educativo en el pensamiento de las y los profesores data de hace más de un siglo en occidente. Dewey (1904) propuso que los/as profesores/as aprendieran a actuar con sus propias ideas e inteligencia, a reflexionar acerca de sus prácticas. Defendió la idea de los docentes no solo como consumidores de conocimiento sino creadores de este. La noción de Dewey (1904) referente al docente que aprende anticipa el concepto de los/as docentes como practicantes reflexivos y es desarrollado posteriormente por Schön (1983,1987) “quien sostiene la idea de que la práctica profesional es un proceso intelectual que consiste en plantear y explorar problemas identificados por los mismos profesores” (Dewey, 1904; Schön, 1983, 1987; citados en Latorre, 1992, p. 275). En tanto en el Reino Unido, Stenhouse, quien desarrolló un trabajo entre 1960 y 1970, consideraba que “la investigación docente requiere de una posición autocrítica y de la determinación de cada profesor a fin de poner a disposición su trabajo para el escrutinio de los demás”, esto ratificaba la necesidad de “formar una comunidad profesional de práctica”. (Stenhouse, 1975, pp. 157, 159; citado en Elliot, 2015, p. 30). Elliott (2010) partidario de las ideas de Stenhouse, amplió los primeros estudios e investigaciones a través de otros estudios referentes a las modalidades de investigación relacionadas con acciones de los investigadores reunidos con los profesores en la escuela, Elliot denominó esa idea investigación-acción. Zeichner y Diniz-Pereira (2006) refuerzan la idea del potencial de la investigación - acción para rebasar los límites del aula y contribuir en los cambios de las condiciones estructurales de la institución y del sistema. Lo que se requiere es una postura crítica capaz de reconocer y cuestionar las condiciones determinadas por el sistema, a fin de promover mediante la investigación-acción cambios institucionales y no sólo en el aula.

Además de la literatura antes mencionada, existen otras investigaciones referentes a la investigación realizada por docentes enfocadas en la innovación y mejora de la práctica pedagógica. En Japón a finales del siglo XIX surgen las *lesson study*, una estrategia que implica un proceso en el cual los/as docentes diseñan, desarrollan, observan, analizan y revisan de manera cooperativa una propuesta didáctica, en ésta participan grupos de 4 a 6 docentes acompañados por un investigador formador de docentes durante un periodo que oscila entre cuatro meses a un año de duración, es una estrategia cíclica en la que cada uno/a de los/as integrantes del equipo toma parte en el desarrollo de la propuesta de manera rotativa y es

observado/a por el resto de los/as docentes que conforman el grupo. Al finalizar el desarrollo de la propuesta en la que todos/as han tenido oportunidad de participar se revisan los resultados de lo trabajado con los/as alumnos/as, realizan ajustes y se lleva nuevamente a la práctica con otro grupo de alumnos/as (Soto y Pérez, 2015).

En América Latina, Restrepo (2007) desarrolló un proyecto de investigación que a finales del año 2000 consiguió ser apoyado por Colciencias, Instituto encargado de promover la política de ciencia y tecnología en Colombia. Este trabajo realizado durante diez años (1997 a 2007) estuvo conformado por veintidós cohortes de investigación-acción pedagógica o grupos de docentes investigadores, en las que participaron más de 850 docentes de diferentes niveles educativos (desde preescolar) en Antioquia y la costa atlántica. Uno de los propósitos de este trabajo era: verificar la hipótesis del maestro investigador, hipótesis planteada por Stenhouse en la década de los 70, según la cual es posible investigar a la vez que se enseña. La finalidad de validar esa hipótesis era confirmar que el modelo de formación de maestros adquiere nuevos límites. Algunos hallazgos o conclusiones de esta investigación fueron las siguientes: los grupos de maestros investigadores percibieron el contraste que la investigación-acción genera entre la autonomía profesional y la rutina, además del sometimiento que produce en los docentes la práctica no reflexionada. La práctica no reflexiva confina al/la docente en una rutina inconsciente, alejada de la variación y la creatividad; en cambio, cuando ésta es sometida a reflexión, autocrítica y reconstrucción el/la educador/a se libera de la rutina, y en su práctica aflora la innovación, la sistematización de la práctica como un saber práctico y la construcción del saber pedagógico.

Esválido, entonces, preguntarse qué sucedería en México si frente a un currículo tan prescriptivo como el de educación básica, en particular el de preescolar, se cediera a nuevas formas para generar su construcción de manera colaborativa, conformando equipos de expertos/as y docentes familiarizados con el trabajo desarrollado en este nivel educativo, creando además espacios dentro del tiempo laboral para desarrollar investigación-acción en las aulas a fin de generar conocimiento acerca del currículo diseñado y llevado a la práctica con los/as alumnos/as. Contemplar la necesidad latente de aumentar la conciencia de maestras/os y estudiantes que por razones del habitus se encuentra adormecida resulta primordial, "...la conciencia social representa el primer paso para hacer que actúen como ciudadanos comprometidos, con voluntad de interrogar y confrontar las bases estructurales y la naturaleza del orden más amplio" (Giroux, 2014, p. 253).

En esta investigación resultó de especial interés el paradigma crítico, el cual se distingue por promover la transformación social en los contextos en que se interviene al intentar ir más allá de la indagación, la obtención de datos y comprensión de la realidad en la que está inmersa la investigación (Melero, 2012). Cada paradigma implica una metodología afín que posibilita el desarrollo de procesos investigativos, en relación con el enfoque socio-crítico de especial interés en este trabajo, la investigación-acción resultó ser la opción allegada a los procedimientos, técnicas e instrumentos afines a la visión onto-epistémica de la investigadora. El planteamiento de la pregunta de investigación exhortaba un proceso de varias fases que daba

lugar a identificar y describir el estado de los saberes, las habilidades básicas de investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas. La investigación-acción representaba la alternativa metodológica más conveniente para solucionar el problema o necesidades diagnosticadas a través de la observación en visitas áulicas, definir las bases para su estudio y la intervención intencionada para generar las habilidades de investigación e innovación, asimismo, la posibilidad de interpretar los significados que surgirían durante la interacción de quienes participaron. Por tal motivo, se diseñó un proyecto de intervención cuyo propósito y acciones provocaron un proceso que dio lugar a la participación horizontal de diversas figuras educativas en las distintas etapas de la investigación. Se intervino desde la jefatura de sector 18 de educación preescolar en el municipio de Juárez, N.L., representó el foco o núcleo principal que propició la investigación e involucró en primera instancia la participación de supervisoras en el diagnóstico de situaciones problemáticas en las prácticas pedagógicas observadas en las aulas y la propuesta de ideas o soluciones que se concretaron en la planificación de acciones en colegiado, se crearon espacios para la participación de directoras, además de docentes, en diferentes fases del plan. Las acciones implicaron el diseño de dos talleres (uno de pensamiento matemático y otro de lenguaje y comunicación) por ocho supervisoras -porque en esta función se dispone de más libertad de gestión- organizadas en dos equipos (cuatro integrantes cada uno); rediseño de estos dos talleres realizado por una muestra de 32 directoras divididas en dos grupos de 16 cada uno; diseño de situaciones o proyectos por docentes al finalizar los talleres e implementados en grupo con alumnas/os. El análisis de resultados permitió comprender, interpretar y describir lo vivido en cada etapa a través de diferentes técnicas: observación, entrevista (docentes), grabación de grupo focal (supervisoras, directivos y docentes), plenaria de reflexión en colectivo y relatos escritos (directoras).

La tabla que se muestra enseguida define las fases, acciones realizadas y técnicas e instrumentos empleados para la recolección de información .

Tabla 1. Fases de la investigación, acciones, técnicas e instrumentos para la obtención de información.

FASES	ACCIONES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
EXPLORACIÓN / DIAGNÓSTICO (Identificación de situaciones problemáticas) (OBSERVAR)	Visitas técnico-pedagógicas a grupos de alumnas/os de preescolar (OBSERVACIÓN). Planeación de la propuesta de intervención que propicie habilidades de investigación docente en los gestores educativos (supervisoras, directivos) y docentes para favorecer la innovación de las prácticas pedagógicas en el sector 18 de educación preescolar.	Observación Concentrado, gráficas y análisis de resultados obtenidos de las visitas. Entrevista (3 docentes). Plan de intervención.
CONCRETAR LA FORMULACIÓN DEL PLAN (Estrategias de acción para disipar el problema) (PENSAR)	Diseño de talleres de PM y LO y C con la colaboración de supervisoras del sector 18 de preescolar en equipos que impliquen el desarrollo de habilidades de investigación para la innovación de la gestión pedagógica. Rediseño de los talleres con participación de directivos y ATP.	Manual para el facilitador, textos de aportes teóricos, cartas descriptivas -contenidos, recursos, tiempos-, presentaciones en power point). Observación en talleres, fotografías. Grupo focal con supervisoras. Plenaria de reflexión con directivos.
IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE ACCIÓN. (Implementación) (ACTUAR)	Implementación de los talleres con directivos y docentes del sector 18 de preescolar. Diseño e implementación de situaciones didácticas y/o proyectos de aprendizaje innovadores en equipos de docentes.	Relatos de 32 directoras acerca de la experiencia de su participación. Grupo focal de análisis y reflexión con 4 docentes, 2 directivos y 1 supervisoras.
Retroalimentación Diagnóstico posterior nuevas acciones	Visitas de diagnóstico a grupo. Ajustes en el diseño de los talleres por supervisoras y ATP en equipos 2019-2020. Implementación de talleres durante tres días (se presenta contingencia por COVID-19).	Análisis de resultados y reflexión.

Fuente: elaboración propia (2021), basado en Stinger, 1999; Sandín, 2003; citados en Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Elliot, 2010.

Conclusiones

- Los obstáculos más serios para que docentes, directivos y supervisoras/es de educación básica participen en procesos de investigación se encuentran en las limitantes estructurales del sistema que figuran en condiciones como organización del tiempo (dedicado en su totalidad a las clases o ejercicio burocrático de funciones de gestión más orientadas a lo administrativo).
- La libertad para crear y diseñar acciones que incidan en un desarrollo profesional situado en las necesidades de la práctica pedagógica es coartada y condicionada por un calendario escolar que destina sólo una sesión al mes para Consejo Técnico Escolar.

- La reflexión profunda y la narrativa como herramientas sistemáticas de análisis en colectivo encauzadas a la reconfiguración de las prácticas docentes requieren de oportunidades que las propicien, pero también de un acompañamiento que las aliente y estimule a fin de convertirlas en un ejercicio sistemático.
- Se identificó la exigencia de crear espacios que faciliten las condiciones de lectura y diálogo deliberados entre docentes con distintas funciones en torno a las dificultades identificadas en el contexto escolar y comunitario.
- La investigación docente no debe representar un camino intelectual complejo y difícil de transitar, sino la inmersión de las/os propios docentes y demás gestores/as educativos en la realidad escolar con un pensamiento reflexivo, que en colectivo, permita cuestionar e identificar las problemáticas reales en las prácticas pedagógicas, interrogar cómo influyen los intereses político – educativos, además de otros factores, en los aprendizajes de alumnas/os e intentar introducir mejoras en el aula y comunidad.
- Hay un camino largo por recorrer para lograr arraigar las habilidades de investigación docente frente a una realidad compleja, rebasada por tradiciones escolares asentadas. Resulta ineludible provocar el despertar permanente de estas habilidades que inciden en el cambio del pensamiento docente y por ende en las prácticas pedagógicas, de allí la necesidad constante de la búsqueda de innovación.
- Comprender que los cambios no se producen de un día para otro, demanda voluntad por cultivar una cultura escolar distinta y requiere tiempo. Entraña asumir una actitud diferente a la mera receptividad como actores educativos.

Referencias

- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2010). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En Lieberman y Miller, L. (Eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-79), 1ª. reimpresión. Colección *Repensar la educación 16*, Barcelona: Octaedro.
- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. 3ª. ed. Madrid: Morata.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho aprender. Crear buenas escuelas para todos*. 1ª. Ed. Traducción de Marhuenda Fluixá y Portela Pruaño. Barcelona: Editorial Ariel. Recuperado de <http://www.sigeyucatan.gob.mx/materiales/1/d1/p1/116978264-Derecho-a-aprender.pdf>
- Elliot, J. (2010). *La investigación – acción en educación*, 6ª. ed. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (2015). Lesson y learning Study y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 29-46. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27443871003>

- Gimeno, J. y Pérez, A.I. (2013). *Comprender y transformar la enseñanza*. 1ª. reimpresión, México: Morata / Colofón.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. 1ª. reimpresión. Barcelona: Paidós. Recuperado de <https://otrasvozeseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>
- Giroux, H. (2014). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo Veintiuno.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*, 5ª. Edición, México: McGraw-Hill Interamericana. Recuperado de <https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0742/documentos/Metodologiadelainvestigacion.pdf>
- Herrera-González, J.D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 53-62. Recuperado de <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m3-5.fdie>
- Latorre, A. (1992). *La reflexión en la formación del profesor* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España. Recuperado de URL:<http://hdl.handle.net/2445/42463>
- Lieberman, A. y Wood, D. (2010). Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizajes. Pp. 209-223. En Lieberman y Miller, L. (Eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* 1ª. reimpr. Colección Repensar la educación 16, Barcelona: Octaedro.
- Lipman, M. y Gazard, A. (2001). *Poner en orden nuestros pensamientos. Manual del profesor para acompañar a Elfie*, 1ª. ed. Madrid: De la Torre.
- Mejía, M.R. y Manjarrés, M. (2011). La investigación como estrategia pedagógica. Una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo XXI. *Praxis y Saber*, 2(4), 127-177. Recuperado de <https://doi.org/10.19053/22160159.1127>
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación- acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas* (21), 339-355, España: Secretariado de publicaciones/ Universidad de Sevilla. Recuperado de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12861/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- OEI – IDIE Guatemala. (2008). *Plan de formación "Innovaciones en educación y atención infantil en programas formales y no formales". Desarrollo de innovaciones en la educación y atención de niños y niñas de 0 a 6 años (Módulo 3)*. Recuperado de <http://www.oei.es/idie/modulo3.pdf>
- Ornelas, C., Navarro, M.A., Navarrete, Z. (2018). *Política educativa, actores y pedagogía*. 1ª. ed. México: Plaza Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Restrepo, B. (2007). Cultura investigativa y maestro investigador: aprendizajes de una experiencia. En Jaramillo, R. (Coord.) *Cultura investigativa y formación de maestros*, (pp. 85-112), Colombia: Facultad de Educación. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2269/1/Cultura%20Investigativa%20%281%29.pdf>

- Soto, E. y Pérez, Á.I. (2015). Lessons Studies: Un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 15-28. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27443871002.pdf>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia* 20(60), 5-13. Recuperado <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>
- Zeichner, K. y Diniz-Pereira, J.E. (2006). Investigación de los educadores y formación docente orientada a la transformación social. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(2), 137-151. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545086006.pdf>