



# MÁSTERES de la UAM

Facultad de Formación  
de Profesorado  
y Educación / 15-16

Calidad y Mejora  
de la Educación



**La reflexión en la  
profesión docente.  
Descubriendo las  
claves de la práctica  
reflexiva desde la  
experiencia docente**  
*Macarena Verástegui  
Martínez*



MÁSTER UNIVERSITARIO EN CALIDAD Y MEJORA DE LA  
EDUCACIÓN

Itinerario: Cambio, Gestión y Liderazgo en Educación

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Curso 2015-2016

**LA REFLEXIÓN EN LA PROFESIÓN DOCENTE**  
**Descubriendo las claves de la práctica reflexiva desde la**  
**experiencia docente**

Alumna: Macarena Verástegui Martínez

Tutor: Héctor Monarca

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación

Convocatoria: Junio

## Resumen

La práctica reflexiva en la docencia es un tema de actualidad necesario para el fortalecimiento del trabajo docente. Nuestro sistema educativo requiere un cuerpo profesional docente fortalecido y unido que sea capaz de abordar la realidad educativa en toda su complejidad. La práctica reflexiva como competencia profesional se hace indispensable para lograr tal fin. El principal objetivo de esta investigación es explorar cuáles son los factores que facilitan la práctica reflexiva en el quehacer profesional docente. Esta exploración se realizará a través de las experiencias y vivencias de aquellos que son protagonistas de este modo de actuar profesional, por medio de un estudio de casos múltiple de tipo instrumental. Los casos serán centros en los que se esté aplicando algún proyecto de práctica reflexiva. Se realizarán observaciones, grupos de discusión y entrevistas. Se espera generar un conocimiento que contribuya al campo de estudio de la formación docente, específicamente en relación con el objeto de estudio mencionado. De la misma manera, se espera que pueda ser un aporte para pensar programas en esta dirección.

Palabras clave: docentes, práctica reflexiva, fortalecimiento de la profesión docente, desarrollo profesional docente.

## Abstract

Teaching reflective practice is an actual topic which is necessary to empower teachers. Our education system requires empowered and united teacher professional force to address educational reality in its complexity. The main research goal is exploring what factors are being able to the key factors that may facilitate reflective practice in teaching professional work. It will be researched by teachers' experiences through a case study approach. Cases will be centers where reflective practice projects are being applied. Observations, focus group and interviews will be made. This research pretends to contribute to teaching training area and influence training and educational programmes.

Key words: teachers, reflective practice, teaching empowering, teacher professional development.

## ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Resumen.....</b>   | <b>2</b>  |
| <b>Abstract.....</b>  | <b>2</b>  |
| <b>1. Introducción .....</b>  | <b>4</b>  |
| <b>2. Antecedentes y estado actual del tema.....</b>                  | <b>7</b>  |
| <b>2.1. Definición del concepto .....</b>                             | <b>9</b>  |
| <b>2.2. Implicaciones profesionales de la práctica reflexiva.....</b> | <b>12</b> |
| <b>2.3. Elementos facilitadores de la práctica reflexiva .....</b>    | <b>14</b> |
| <b>2.4. Líneas de investigación actuales.....</b>                     | <b>16</b> |
| <b>3. Objetivos y planteamiento .....</b>                             | <b>18</b> |
| <b>4. Metodología.....</b>  | <b>19</b> |
| <b>4.1. Técnicas y procedimientos.....</b>                            | <b>19</b> |
| <b>4.2. Análisis de la información .....</b>                          | <b>21</b> |
| <b>4.3. Impacto esperado .....</b>                                    | <b>22</b> |
| <b>5. Plan de trabajo: Cronograma .....</b>                           | <b>23</b> |
| <b>Referencias bibliográficas .....</b>                               | <b>24</b> |

## 1. Introducción

La sociedad actual se caracteriza por presentar cambios acelerados y por la imposibilidad de abordarlos desde esquemas simples y reduccionistas. Estas características se han hecho patentes ante el cambio de época, de la modernidad a la postmodernidad (Hargreaves, 1996; Teare, Davies y Sandelaws, 2002). Los fenómenos aquí mencionados, presentes también en el ámbito educativo, nos conducen a abordar y observar la realidad desde un marco complejo y sistémico. Hay dos aspectos que propician y reflejan la complejidad y el carácter cambiante del sistema educativo; por un lado, la multiplicidad de agentes implicados en el mismo y, por otro, la idea de aprendizaje que actualmente se encuentra bajo un cuestionamiento permanente. El primer aspecto obliga a entender el proceso de enseñanza como una labor compartida por todos esos agentes, haciéndose imprescindible el reparto del liderazgo educativo (Bolívar, 2011; Murillo, 2006; Murillo y Krichesky, 2012). El segundo aspecto se caracteriza por la idea de que el aprendizaje es un proceso continuo que dura toda la vida, del que son partícipes múltiples factores y agentes y cuyo principal protagonista es el estudiante (Day, 1999; Teare et al. 2002). Los aspectos antes mencionados conducen a una nueva forma de pensar y entender el rol docente. Ahora, más que nunca, es necesario redefinir esta función y fortalecer esta figura cuando hablamos del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto educativo.

Tal como sostienen los teóricos de la didáctica y la teoría de la educación, para que el aprendizaje escolar sea de calidad, asumiendo que la misma es un enfoque que contribuye a abordar la complejidad y el carácter sistémico de la realidad educativa (Monarca, 2012), es preciso prestar especial atención al vínculo profesor-alumno. Esta relación, junto con el objeto de aprendizaje, forma el triángulo o vínculo didáctico, es decir, la base nuclear de la educación escolar (Pennac, 2009; Úbeda y Verástegui, 2015).

Por ello, una de las prioridades educativas debe ser potenciar esa relación profesor- alumno, pues, a partir de ella, el estudiante es capaz de ser protagonista y sujeto de su propio aprendizaje. Para proteger esta relación se hace indispensable cuidar todos los aspectos que fortalecen la profesión docente, poniendo el foco en los maestros y profesores, ya que son los responsables de desarrollar toda la potencialidad de esa relación. Ellos son los expertos de la práctica educativa, los profesionales, por tanto se ha de contar con ellos para promover cualquier mejora en nuestro sistema educativo (Delors, 1996; Hargreaves, 1996).

En los centros educativos, y más específicamente en las aulas, el acto educativo encuentra su realización. Por un lado, es el espacio donde los docentes materializan el objetivo de su actividad profesional, saber enseñar, y por otro, donde tiene lugar la relación profesor-

estudiante. Para que esta relación desarrolle su máxima potencialidad se debe atender y acompañar la praxis diaria profesional y por tanto, la formación permanente del docente. En este quehacer práctico es preciso impulsar dinámicas de cambio y mejora, pues es allí donde los docentes despliegan la pluralidad de saberes que conforman su profesión (Tardif, 2004).

Estos dos elementos de la profesión, el rol participativo del docente y la formación permanente situada en la praxis, forman parte del desarrollo profesional docente. Por un lado, este constructo recoge y aborda el proceso, sistémico y dinámico, en el que una persona se va constituyendo como profesional de la enseñanza a través de la formación y de todos los procedimientos y acciones orientados a tal fin (Monarca y Manso, 2015). Y por otro, el desarrollo profesional docente se caracteriza por ser un enfoque sistémico donde los docentes son entendidos como sujetos activos y participativos de sus propios procesos de cambio y mejora y de aspectos educativos esenciales como son el currículo y la producción de conocimientos.

Este rol activo del docente y su formación continua, requeridos por la práctica pedagógica y la realidad de aula, se ven favorecidos por la práctica reflexiva. Este factor se constituye así como parte del desarrollo profesional docente y como elemento decisivo para el fortalecimiento de la profesión. Como expresan Zeichner y Liston (1996), esta manera de actuar como docente capacita a los profesores para apropiarse de la práctica educativa y de todo lo que rodea a la misma. Entender a los profesores como prácticos reflexivos supone otorgarles un rol activo en su ejercicio profesional en pro de superar aquellos posicionamientos que ubican al docente como agente pasivo o como técnico de la educación (Kemmis, 1999; Perrenoud, 2013; Schön, 1998; Tan, 2008; Zeichner y Linston, 1996).

Esta concepción de práctica reflexiva, como elemento fortalecedor de la profesión y como elemento formativo y de desarrollo profesional, ha sido abordada por varios autores. Para Schön (1998) su importancia reside en que es un tipo de conocimiento que permite a los docentes abordar la complejidad del aula escolar a través del cuestionamiento y análisis de los aprendizajes implícitos, de los hechos y situaciones *in situ* y de las actuaciones desarrolladas. Tardif (2004) afirma que a través de la reflexión de la práctica el docente tiene una experiencia de aprendizaje que le permite retraducir su formación anterior, irse adaptando a la profesión mediante la emisión de juicios profesionales y validar sus competencias. En este sentido, Perrenoud (2013) propone varias razones por las que la práctica reflexiva es esencial en la formación de los docentes. Afirma que esta práctica favorece el intercambio profesional entre compañeros, aumenta la conciencia personal y profesional, mantiene la vocación y la identidad profesional, permite afrontar la realidad educativa y fomenta la capacidad innovadora (p.46).

El sistema educativo español sigue teniendo un cuerpo docente con necesidad de empoderarse y de aunarse en una fuerza profesional capaz de intervenir y de influir en el panorama educativo. Promover dinámicas que favorezcan el desarrollo de docentes reflexivos es una de las estrategias para conseguir este objetivo. Para promover esas dinámicas es necesario saber cuáles son las claves que fomentan la práctica reflexiva en los contextos actuales de trabajo de los maestros y profesores.

Dado este enfoque de fortalecimiento y desarrollo profesional, nuestro objeto es el estudio de los factores que facilitan la práctica reflexiva en el quehacer profesional del docente. Conocer estos facilitadores de la práctica reflexiva se hace elemental para la mejora educativa y para generar conocimiento que favorezca propuestas y cambios para fortalecer la profesión docente. Para ello se desarrollará una investigación de carácter cualitativo siguiendo el método de estudio de casos múltiples. Las técnicas utilizadas serán la observación no participante, la entrevista semiestructurada y el grupo de discusión. Esta última se realizará a profesores y maestros que han participado en sus centros educativos en proyectos de mejora y cambio focalizados en la práctica reflexiva, y a sus equipos directivos.

## 2. Antecedentes y estado actual del tema

La práctica reflexiva en educación sigue siendo un tema de actualidad. En los últimos años ha ido adquiriendo gran relevancia debido al movimiento de fortalecimiento de la profesión docente. Poner el foco en la figura del docente ha sido una prioridad internacional en materia educativa desde que en el Informe Delors (1996) se previó la importancia del papel del docente en la calidad de la educación. Desde entonces, uno de los objetivos de las agendas políticas y de la investigación ha sido fortalecer la profesión docente (Broubacher et al., 2000; Day, 1999; Perrenoud, 2013; Rupérez, 2014). Los autores y organismos que han optado por esta temática han escogido líneas y aspectos diversos en torno a ese fortalecimiento del profesorado, sin embargo, la necesidad de la práctica reflexiva se presenta como un factor común a todos ellos. Aquí se presentan cinco momentos y enfoques relevantes para la investigación en torno a esta cuestión.

David Hansen (1996) aborda el fortalecimiento docente desde el quehacer profesional diario. Pionero en la investigación docente, presenta en su libro *The Call to Teach* su proyecto de acompañamiento y observación, durante varios años, a cinco profesores y maestros de distintos niveles educativos, centros y ciudades de Estados Unidos. La incorporación de los docentes en la investigación, es decir, situarles como sujetos activos de la misma, es una de las grandes aportaciones de Hansen, ya que permitió a los docentes investigados indagar sobre su propia praxis, desarrollando habilidades reflexivas e incorporando este tipo de conocimiento en su quehacer diario.

Desde un enfoque de identidad personal y profesional del docente, Christopher Day (2006, 2012) estudia el fortalecimiento de la profesión. En 2012 escribe el libro *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*, donde aborda de manera detallada la vida y el trabajo de los profesores y profesoras del siglo XXI. En él pretende mostrar la realidad de la carrera profesional a la que se enfrentan los maestros y profesores a lo largo de su vida profesional: los altibajos, los retos, las pruebas, las tribulaciones y las recompensas que sólo pueden ser enfrentadas y superadas a través de una praxis reflexiva, consciente y sistemática desarrollada por los propios docentes.

Otro ejemplo relevante de investigaciones educativas sobre el profesorado es la investigación estadística de Hattie (2009). En ella presenta los resultados de más de 800 meta-análisis sobre el logro escolar. En su estudio determina que el logro de los estudiantes, relacionado con la práctica del docente, mejora cuando el profesorado tiene una dinámica

reflexiva sobre su praxis, que le permite planificar su actividad pedagógica, compartirla con otros docentes y proponer innovaciones a nivel de aula.

Desde el liderazgo educativo López Rupérez (2014) considera que el cuerpo profesional docente debe tener representación en ciertos ámbitos como la investigación educativa y debe hacerse escuchar en todos los aspectos relacionados con el sistema educativo formal. Para participar en estos campos profesionales la reflexión y la indagación se presentan como elementos fundamentales que deben ser desarrollados y fomentados desde la formación.

Por último, múltiples organismos internacionales han enfocado el fortalecimiento docente desde el aspecto de la formación, siendo la prioridad en sus agendas políticas. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) lleva un recorrido relevante en este sentido, siendo el Informe TALIS (Teaching and Learning International Survey) uno de sus hitos más importantes. Este informe tiene como fin último hacer la profesión docente más atractiva y de mejor calidad (OCDE, 2014), siendo una de las propuestas formar docentes en la competencia reflexiva e indagadora, capaz de abordar la complejidad y el dinamismo de la realidad de aula.

Estos autores e investigaciones son algunos ejemplos representativos de la bibliografía que se puede encontrar acerca del profesorado, sobre todo, como se ha comentado anteriormente, acerca de la línea común que presentan: la necesidad de fortalecer la profesión docente y el lugar que en ello tiene la práctica reflexiva como elemento esencial para la consecución de ese objetivo. En este sentido, para Domingo y Serés (2014) esta acción reflexiva, propia de personas críticas y autónomas, adquiere mayor importancia en el ámbito de la práctica pedagógica debido a que el “fenómeno educativo es una realidad práctica, y una actividad eminentemente moral y, por tanto, reflexiva” (p. 87).

El constructo de práctica reflexiva en materia educativa, vinculado al docente, se ha entendido, por un lado, como un proceso fundamental que debe estar presente en la formación continua del docente y por otro, como un elemento esencial del desarrollo profesional (Brubacher et al., 2000; Camburn, 2010; Perrenoud, 2013; Domingo y Serés, 2014; Schön, 1998; Tan, 2008). Estos dos ámbitos de la profesión están íntimamente ligados debido a que la formación continua se entiende como uno de los procesos propios y necesarios para el desarrollo profesional docente (Marcelo y Vaillant, 2009). Tal como define De Miguel (1996), el desarrollo profesional del docente es el aprendizaje constante al que se someten los profesores para abordar el acto educativo y mejorar su praxis diaria, “un proceso de formación continua, a lo largo de toda la vida profesional que produce un cambio y mejora de las conductas docentes, en la forma de pensar, valorar y actuar sobre la enseñanza” (p. 17). De

hecho, lo que caracteriza este proceso formativo es su carácter reflexivo que permite a los docentes apropiarse de él y ser protagonistas activos del mismo (Brubacher et.al, 2000; Perrenoud, 2013; Domingo y Serés, 2014; Tardif, 2004). La práctica reflexiva se entiende como el proceso por el cual los docentes pueden proponer mejoras y transformaciones en su actividad diaria (Marcelo y Vaillant, 2009). Por ello, aunque la práctica reflexiva se entienda como una competencia a desarrollar, y por tanto, una competencia de la formación continua (Schön, 1998; Tardif, 2004), se encontrará siempre enmarcada dentro del desarrollo profesional del docente.

Siguiendo a Monarca y Manso (2015), el desarrollo profesional del docente es entendido como un enfoque sistémico y complejo que sitúa a los docentes como sujetos activos y participativos, tanto de sus propios procesos de mejora y cambio, como del sistema educativo en su sentido más amplio. La reconceptualización del rol docente hacia un nuevo papel, fortalecido y activo, se nutre de la práctica reflexiva para obtener su máximo potencial y desarrollo (Perrenoud, 2013; Brubacher et al., 2000). Ésta se entiende como competencia indispensable del perfil profesional docente (Brubacher et al. 2000, Perrenoud, 2013; Domingo y Serés, 2014), permitiendo que el profesorado sea competente y esté preparado para abordar la realidad educativa con calidad y eficacia (Brubacher et al., 2000; Schön, 1998).

Ejemplo de ello son las propuestas de Barrios y De la Torre, (2000), de Perrenoud (2013) o de Úbeda y Verástegui (2015), en la que destacan la necesidad que tiene nuestro sistema educativo de contar con maestros reflexivos, pensadores e indagadores. Perrenoud (2013) ofrece varias razones por las que la práctica reflexiva es esencial en la formación de los enseñantes. Sostiene que este tipo de práctica favorece la explicitación de saberes procedentes de la formación anterior y de la experiencia, asienta la identidad y la vocación profesional, genera intercambio profesional, permite abordar la complejidad educativa y fomenta la capacidad innovadora, en definitiva fomenta el fortalecimiento de la profesión docente (Perrenoud, 2013, p.46). Brubacher et al. (2000) proponen que esta petición explícita para que el docente dedique tiempo y energía a ser un profesional reflexivo supone varios beneficios como son romper con las conductas impulsivas y rutinarias, actuar desde una posición deliberada e intencional y dar rigor profesional a los docentes debido al aprendizaje procedente de este tipo de conocimiento práctico (p. 42).

### 2.1. Definición del concepto

El concepto de práctica reflexiva ha tenido diversas acepciones y ha sido abordado por varios autores. Actualmente su definición es todavía incompleta e inconclusa (Camburn, 2010),

ya que su conceptualización no ha tenido en cuenta la perspectiva de aquellos que la experimentan, es decir, las experiencias y vivencias en torno a esta práctica de los docentes, fundamental cuando se trata de que los profesores y maestros sean sujetos activos de su propio fortalecimiento y de las propuestas de mejora e innovación en materia educativa.

Se considera que fue Dewey (1933) quien acuña este término de práctica reflexiva como proceso característico de ciertas profesiones. Diferenció la acción humana reflexiva de la rutinaria, ambas fundamentales para el buen desarrollo de la praxis profesional, aunque resaltó la importancia de la primera, gracias a la cual los maestros y profesores pueden desarrollar su propio criterio acerca de las prácticas educativas que funcionan y sobre los fines que persiguen a través de ellas. Para este autor la acción reflexiva se compone de apertura intelectual, responsabilidad y sinceridad.

Según Zeichner y Liston (1996), la práctica reflexiva es la manera de afrontar la práctica educativa específica y la profesión docente en su sentido más amplio, de tal manera que los profesores sean capaces de desarrollar sus propias teorías prácticas, pensar hacia el interior y el exterior de su práctica, compartir la reflexión con otros docentes y desarrollar criterios analíticos sobre las posibles desigualdades presentes en el aula.

Tardif (2004) rescata la importancia de la práctica educativa en la profesión docente ya que es la acción misma donde se materializa el proceso de formación del ser humano. Es en esta práctica donde los profesores y maestros se encuentran con la heterogeneidad y complejidad de la acción educativa, con los dilemas inherentes a la enseñanza que deben resolverse *in situ*, en la propia interacción con el alumnado. En estas situaciones es, según este autor, donde el saber de los docentes se hace presente, constituido por una multiplicidad de competencias y saberes que requieren de la práctica reflexiva para poder hacerlos explícitos y conscientes. Los juicios profesionales que determinan el uso de esos saberes se elaboran a través de ese proceso reflexivo o de discernimiento que para este autor es la capacidad de juzgar en situaciones de acción contingentes.

Es recurrente apelar a los obstáculos propios de la realidad educativa la falta de reflexión en la docencia. Siguiendo a Hargreaves (1996), estos obstáculos son el ritmo escolar intenso y acelerado, las estructuras que impiden cierta autonomía y libertad, la falta de tiempo profesional fuera de la docencia, la rutinización de las prácticas profesionales, las continuas exigencias del aula y del centro. Sin embargo, los conceptos de Schön (1998) de reflexión sobre la acción y en la acción conducen a afirmar que la profesión docente puede incluir la práctica reflexiva como un aspecto identitario y definitorio. Este tipo de práctica no es un conjunto de procedimientos o pasos a realizar sino un manera de ser y de actuar ante la propia práctica

educativa y la profesión (Dewey, 1933). Es decir, una competencia a desarrollar que debe ser fomentada desde la formación inicial y continua (Brubacher et al., 2000; Perrenoud, 2013; Schön, 1998). Así afirman Domingo y Serés (2014) cuando definen la práctica reflexiva como “una actividad aprendida que requiere de un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo, y que es adquirida con un entrenamiento voluntario e intensivo” (p. 53).

Entender el concepto de reflexión se hace indispensable para el estudio de la práctica reflexiva, ya que ésta se nutre de la activación de los procesos reflexivos, propios de los docentes que indagan sobre su propia praxis profesional (Domingo y Serés, 2014). En este sentido, Kemmis (1999), estudia la naturaleza de la reflexión proponiendo que ésta es una orientación hacia la acción (tal y como afirma Schön, 1998) que busca su interrelación con el pensamiento. Además, propone que es un proceso social que está al servicio del interés político y que demuestra la capacidad del ser humano para reconstruir la vida social a través de su participación en la misma.

En segundo lugar, Van Manen (1977) jerarquizó la reflexividad en tres niveles. El primero de ellos, denominado **reflexividad técnica**, se corresponde con la aplicación adecuada y coherente de los conocimientos técnicos aprendidos, presente, sobre todo, en los profesionales noveles. El segundo nivel o **reflexividad práctica** consiste en el cuestionamiento de las teorías implícitas previas y de las acciones profesionales desarrolladas, y el tercero, también denominado **reflexividad crítica**, supone el cuestionamiento de los aspectos políticos y éticos de la profesión.

Por otro lado, Schön (1998) entiende la reflexión como una forma de conocimiento que orienta la acción. Desarrolla el concepto de pensamiento práctico, propio del profesional reflexivo, en el que se incluyen diferentes tipos de reflexividad, entendidas como fases de este tipo de pensamiento. Estas fases son: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. El **conocimiento en la acción** es aquel que acompaña al profesional procedente de su experiencia y de su formación, que es tácito e implícito; la **reflexión en la acción** es un conocimiento de segundo orden que consiste en el conocimiento que produce el profesional mientras actúa, que surge de la sorpresa o lo inesperado de la situación *in situ*. Para Schön, esta fase es como si fuera una conversación reflexiva entre el profesional y la situación concreta a la que se enfrenta, que tiene un gran potencial formativo para el docente ya que cuestiona el conocimiento en la acción. Este aprendizaje permanente del profesional culmina con la **reflexión sobre la acción**. Ésta es de tercer orden y supone analizar la praxis profesional a posteriori, cuestionando las dos fases anteriores, permitiendo el cambio y la flexibilidad en el quehacer profesional y el análisis del contexto.

Tomando como punto de partida el trabajo de Schön, Killion y Todnem (1991) introducen el concepto de **reflexión para la práctica**, distinguiéndolo de los conceptos de reflexión en y sobre la práctica por ser estos dos últimos de carácter reactivo. Para estos autores este concepto es el resultado de los otros dos que permite orientar la acción futura, es decir, anticipar la realidad educativa a la que se va a enfrentar el profesional. En este sentido, McLaughlin (1999) distingue el concepto de reflexión en función de su naturaleza y su alcance. Entiende que el proceso reflexivo es un continuo, que según su naturaleza puede ir desde una reflexión explícita y sistemática a una implícita e intuitiva. Mientras que, según el alcance de la reflexión, el continuo está compuesto por un extremo donde se encuentra aquella que aborda asuntos y realidades específicas y próximas y en el otro, aquella que aborda elementos más contextuales y globales. Esta clasificación que realiza McLaughlin (1999) permite distinguir diversos tipos de reflexión que en función de su utilización y sus fases conducirán a obtener profesionales reflexivos capaces de abordar las realidades del aula de manera eficaz (Schön, 1998).

Esta distinción de la reflexión reactiva e intuitiva de aquella sistemática y explícita es la que nos conduce a entender la práctica reflexiva como un elemento esencial de la formación docente, una competencia profesional que se distingue del resto de procesos reflexivos propios del ser humano (Brubacher et al., 2000; Perrenoud, 2013; Domingo y Serés, 2014). Tal y como expresa Perrenoud (2013) pasar de una reflexión en la acción a una práctica reflexiva, indispensable para los docentes, es un recorrido de toda la vida profesional que requiere de “un entrenamiento intensivo y voluntario” (p.45).

Tras este recorrido histórico sobre la conceptualización de práctica reflexiva, el constructo del que parte esta investigación es el propuesto por Schön (1998), como forma de conocimiento que orienta la práctica, entendiendo este conocimiento como base de un entrenamiento y período formativo que requiere una dinámica analítica, sistemática, metódica y compartida tal y como propone Perrenoud (2013).

## 2.2. Implicaciones profesionales de la práctica reflexiva

La práctica reflexiva, en su sentido más amplio, ha ido adquiriendo relevancia e importancia en los estudios, investigaciones y políticas porque se considera un elemento fundamental para el fortalecimiento de la profesión docente (Brubacher et al., 2000; Perrenoud, 2004; Tardif, 2004). Se considera un elemento fortalecedor por aportar a los maestros y profesores las herramientas, estrategias y procedimientos necesarios para afrontar y abordar la realidad educativa y de aula de la manera más eficaz y óptima posible (Camburn, 2010; Lupinski, Jenkins, Beard, y Jones, 2012; Schön, 1998; Zeichener y Liston, 1996). Ante la realidad,

cambiante e imprevisible, la práctica reflexiva se convierte en el proceso profesional capaz de abordarla. Permite pensar acerca de los medios, fines y procesos más adecuados a desarrollar, cuestionarse el habitus y los procesos implícitos tras descubrir que ante un caso específico estos no funcionan como era esperado (Domingo y Serés, 2014; Schön, 1998). A través del proceso reflexivo se buscan nuevas maneras de actuar y responder para posteriormente llevarlas a la práctica (Contreras, 1997).

A partir de su investigación, Camburn (2010) afirma que la práctica reflexiva fomenta en los docentes un proceso formativo continuo aportando sentido a los cambios y a los retos a los que se tienen que enfrentar en su práctica diaria. Esta práctica se caracteriza por situar, constantemente al docente en situaciones donde es imprescindible la emisión de juicios y la toma de decisiones reflexivas, racionales y conscientes (Brubacher et al., 2000). De hecho, para Dewey (1933) la verdadera práctica reflexiva se desarrolla solamente cuando el individuo se enfrenta con un problema real que debe resolver de una manera racional. La práctica reflexiva se convierte pues en el proceso que capacita a los docentes a justificar sus actuaciones y decisiones de su práctica educativa (Lupinski et al., 2012; Perrenoud, 2013; Tan, 2008).

Investigaciones como la Cirocki, Tenenkoon y Calvo (2014) y la de Manrique y Abchi (2015) confirman que dinámicas de trabajo focalizadas en la indagación y la reflexión generan mayor conciencia en los docentes, conduciendo a procesos de crecimiento tanto profesional como personal.

Este aumento de conciencia lleva consigo un proceso de cuestionamiento constante, propio de la práctica reflexiva. Este proceso conduce a la mejora permanente de la práctica profesional (Lupinski et al., 2012; Manrique y Abchi, 2015; Tan, 2008). Los docentes cuando reflexionan, tanto sobre su práctica como en la práctica, se someten a un proceso de cuestionamiento tanto de lo implícito como de lo explícito de su praxis. Es decir, se interrogan tanto sobre sus teorías implícitas y sus representaciones como de las acciones observables y visibles de su quehacer profesional, a través de un intercambio dialéctico entre ambos mundos (Manrique y Abchi, 2015). Esta conexión entre ambos mundos profesionales, resultado del proceso reflexivo, ayuda al docente a optimizar sus respuestas profesionales ante la situación real a la que se enfrenta (Schön, 1998).

Zeichner y Liston (1996) estudiaron cómo a través de la práctica reflexiva los maestros y profesores son capaces de generar una opinión crítica sobre las teorías y estructuras que les vienen dadas e impuestas desde la Universidad y la administración. Afirma que son profesionales que constantemente están generando teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje y que sus evidencias deben ser compartidas y tomadas en cuenta en el mundo académico. Este

tipo de acciones, como generar investigaciones de aula y comunicar los resultados a la comunidad educativa, retroalimentan la propia práctica reflexiva y generan desarrollo profesional docente (Cirocki et al., 2014; Del Carlo, Hinkhouse y Isbell, 2010). Esta faceta investigadora, tal y como defendía Schön (1998), es propia de cualquier profesional que reflexiona desde la acción ya que se convierte en un investigador del contexto práctico, construyendo teorías de los casos únicos.

Otras investigaciones (Lupinski et al., 2012) afirman que el proceso reflexivo tiende a fomentar profesionales transformadores, o lo que se ha entendido también como liderazgo transformacional (Murillo, 2006). Concibiendo éste como el intercambio constante entre la reflexión y la acción, acompañado de cambios a nivel de aula que mejoran el aprendizaje de los alumnos y de procesos más democratizadores dentro del centro educativo (Lupinski et al., 2012; Tan, 2008; Zeichner y Liston, 1996).

Eby y Kujawa (1994) definen seis características propias del profesional reflexivo, el cual debe ser activo, persistente, cuidadoso, escéptico, racional y proactivo. Es decir, profesores capaces de cuestionarse su praxis profesional y los supuestos de los que parten para dar respuestas, ajustadas y justas, a las necesidades que surgen en el aula y en los alumnos.

### 2.3. Elementos facilitadores de la práctica reflexiva

Las investigaciones orientadas a descubrir cuáles son las claves que fomentan la práctica reflexiva y cómo conseguir docentes con estas características son escasas. Sin embargo, existen varias propuestas en este sentido que delimitan y definen algunos modelos formativos y algunas herramientas que propician este tipo de prácticas.

En primer lugar, Sparks-Langer y Colton (1991) definieron tres elementos facilitadores de la práctica reflexiva en los maestros y profesores de aula: el elemento cognitivo, el crítico y el narrativo. El **elemento cognitivo** hace referencia a aquellos conocimientos que deben tener los docentes para poder tomar decisiones sobre la realidad del aula. En este sentido, Shulman (1987) identificó siete categorías definitorias del cuerpo de conocimientos necesarios para el ejercicio de una práctica reflexiva de la docencia. Estas categorías son “el conocimiento del contenido, de pedagogía general, de currículo, dominio y configuración del docente, de los alumnos y sus características, de los contextos educativos y de los fundamentos filosóficos, históricos y axiológicos” (p.8).

Este cuerpo de conocimientos es el que debiera tener, según Shulman, todo docente para poder abordar la realidad de aula de manera satisfactoria. A pesar de ser una propuesta común para todos los docentes, Sparks-Langer y Colton (1991) afirman que este cuerpo de

conocimientos no se constituye de la misma manera en todos los profesionales, existiendo diferencias entre ellos según los años de experiencia, a mayor número de años en el ejercicio profesional mayor es la agilidad en el uso del conocimiento en la práctica diaria. La práctica reflexiva es propuesta por estos autores como un catalizador de la maduración del saber, capaz de superar y equilibrar este desfase en la consolidación del conocimiento entre docentes.

El segundo elemento, el **crítico**, concierne a “los aspectos morales y éticos de la compasión y de la justicia social” (p.39). Este interés tiene que ver con la perspectiva moral y la forma de entender el acto educativo que orientará la praxis profesional (Brubacher et al., 2000; Domingo y Serés, 2014). Según sus autores se relaciona con el concepto de reflexividad técnica de Van Manen (1977), ya que es el proceso por el cual el docente decide los mejores medios para lograr el fin que se ha propuesto en el aula.

Por último, el **elemento narrativo** se corresponde con la capacidad del profesional para explicitar y relatar el proceso reflexivo que ha desarrollado. Aquí los instrumentos para poder realizar esos relatos o narraciones se hacen imprescindibles. Algunos ejemplos de ellos son el diario del profesor, el uso de técnicas audiovisuales, la observación por pares (Lakshmi, 2014; Lupinski et al., 2012; Manrique y Abchi, 2015). Este elemento permite contextualizar la práctica educativa y la realidad del aula, una información muy rica, tanto para el educador como para el resto de personas, que estimula la práctica reflexiva (Brubacher et al., 2000; Lakshmi, 2014).

En segundo lugar, como Brubacher et al. (2000) proponen, para ser un profesional reflexivo es necesario “un compromiso permanente con el crecimiento, el cambio, el desarrollo y el perfeccionamiento” (p. 159). Por tanto, entienden que el desarrollo de esta práctica es más un proceso continuo, que procede de la propia motivación, presente a lo largo de toda la carrera profesional, más que como unos procedimientos específicos a superar. Aun así, al final de su libro sugieren, como en otras investigaciones (Cirocki et al., 2014; Lakshmi, 2014; Lupinski et.al., 2012; Manrique y Abchi, 2015), ciertas acciones y herramientas para fomentar y desarrollar la propia práctica reflexiva como son el diario de reflexión, la observación de pares y el intercambio profesional descriptivo de la acción educativa, la participación en foros o congresos donde poder compartir y resolver casos educativos y la investigación para la acción.

En tercer lugar, para Domingo y Serés (2014) la práctica reflexiva es una metodología formativa, que parte de la experiencia y no del cuerpo teórico, compuesta por tres ejes: la experiencia personal, el escenario profesional y la reflexión. El fin de esta metodología es que sean los propios docentes quienes se autoformen “al convertir la reflexión en y sobre la práctica en un hábito consciente que se integra en la actividad diaria” (p. 90). Para estos autores esta

metodología solo puede desarrollarse mediante la participación de grupos reducidos de docentes, la presencia de un coordinador o facilitador y un clima de trabajo horizontal. Su propuesta está basada en la idea de una comunidad profesional de aprendizaje, sustentada en la confianza profesional y en el ciclo reflexivo, cuyo fin es transformar la práctica diaria en un proceso de indagación, es decir, de investigación acción (Cirocki et al., 2014; Groundwater, Mitchell y Mockler, 2016; Lupinski et. al, 2012; Tan, 2008).

#### 2.4. Líneas de investigación actuales

Actualmente, la investigación en torno a la práctica reflexiva sigue siendo un campo de interés debido a sus alcances y potencialidades aún por descubrir. Las posibles líneas de investigación en este campo son varias:

En primer lugar, estudiar las implicaciones que la práctica reflexiva del docente tiene en el logro de los estudiantes es un beneficio que todavía no ha podido ser demostrado claramente (Camburn, 2010; Groundwater et al., 2016; Lupinski et al., 2012). Este tipo de investigaciones requieren de estudios longitudinales que, debido a sus complicaciones y complejidad, no suelen realizarse. Además, se requeriría de centros y profesores implicados en procesos formativos, iniciales y permanentes, en este tipo de práctica que por desgracia todavía no están muy estandarizados.

En este sentido, en relación a las políticas y procesos formativos, a pesar de que existen varias experiencias, propuestas y modelos para ejercitar la práctica reflexiva en la docencia, son muy pocos los países que están apostando por este tipo de desarrollo profesional. El campo de investigación sobre los cambios y las implicaciones que el docente tiene en el aula cuando aplica este tipo de conocimiento, imprescindible para fomentar este tipo de políticas, es todavía limitado (Camburn, 2010; Charteris, 2015; Girocki et al., 2014; Lupinski et al., 2012; Manrique y Abchi, 2015). Además, el concepto de práctica reflexiva se ha desvirtuado de tal manera que se ha convertido en un perpetuador de la racionalidad técnica a la hora de entender la profesión (Groundwater et al., 2016; Tan, 2008; Zeichner y Liston, 1996). Esto ha conducido a que los profesores sigan siendo meros técnicos receptores de las propuestas realizadas por terceros, ha mantenido las pautas de aislamiento profesional características de la docencia y ha perpetuado la ausencia de investigaciones y de evidencias realizadas por docentes en el ámbito de creación de conocimiento educativo.

Un elemento que ha favorecido esta situación ha sido la escasez de investigaciones de índole cualitativa sobre la experiencia profesional de los docentes al ejercer una práctica reflexiva. De manera más habitual, desde el ámbito de la investigación los acercamientos a esta temática han

sido de índole cuantitativa, limitando enormemente la profundidad del análisis de estos procesos. La propuesta de seguir investigando este tipo de conocimientos y procesos reflexivos docentes a través de metodologías cualitativas es un reclamo de varios investigadores (Camburn, 2010; Charteris, 2015; Cirocki et al., 2014; Groundwater et al., 2016; Manrique y Abchi, 2015). Comprender la experiencia y las implicaciones subjetivas de los docentes reflexivos es todavía un campo sin explorar.

Esta falta de análisis de las experiencias y vivencias de los docentes con respecto al impacto de la práctica reflexiva nos conduce, como afirma Hickson (2011), a la necesidad de mejorar y completar la definición de este constructo en pro de generar nuevo conocimiento en torno al concepto práctica reflexiva en el ámbito educativo y de atender las necesidades de los agentes implicados en la misma, los docentes. También lo expresa Tan (2008) cuando recomienda construir una concepción más amplia y equilibrada de reflexión para los maestros y profesores de las escuelas para que el impacto y la mejora educativa sea realmente eficaz.

Por último, teniendo en cuenta los temas anteriormente definidos, se hace imprescindible seguir investigando acerca de los elementos que facilitan la práctica reflexiva en el quehacer diario profesional de los docentes desde un paradigma cualitativo. Contar con los principales agentes implicados y analizar y descubrir estas características de la práctica reflexiva desde la experiencia de los maestros y profesores se hace indispensable. Sólo siguiendo esta línea de investigación se podrá tener un impacto real en las políticas y programas formativos de los docentes (Camburn, 2010). Las claves que promueven la práctica reflexiva deben ser ofrecidas por aquellos que la experimentan y la desarrollan en el día a día.

### 3. Objetivos y planteamiento

En esta investigación el objetivo que nos proponemos es:

- Comprender cuáles son los facilitadores de la práctica reflexiva de los docentes de enseñanza obligatoria en su quehacer profesional.

Este objetivo se desarrolla a través de los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los momentos de la vida diaria del centro en los que las prácticas reflexivas son desarrolladas.
- Identificar las condiciones en las que la práctica reflexiva se desarrolla.
- Describir los contextos institucionales donde las prácticas reflexivas se desarrollan.
- Describir las interacciones entre docentes relacionadas con las prácticas reflexivas.

## 4. Metodología

La investigación se desarrollará a partir de un estudio de casos múltiples, de tipo instrumental. Los casos en este estudio servirán de instrumento para poder comprender y analizar los factores que facilitan la práctica reflexiva en el quehacer profesional docente.

Los casos seleccionados serán centros educativos de enseñanza obligatoria que respondan a los siguientes criterios:

- Centros que hayan participado en proyectos de cambio y de mejora, focalizados en la práctica reflexiva del docente.
- Variedad de etapas: Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.
- Diferentes titularidades de centro.
- Situados en diferentes Comunidades Autónomas, diversas en sus características: socioeconómicas, lingüísticas, históricas, etc.

Los participantes de la investigación serán maestros/as y profesores/as de esos centros educativos que hayan participado de prácticas reflexivas reconocidas y sistemáticas y los directores de los mismos. Las características de los participantes serán diversas, de tal forma que los maestros y profesores participantes procederán de diferentes niveles educativos y distintos tipos de centro y tendrán diferencias significativas en cuestiones como la expertise o la edad.

Por otro lado, contar tanto con los profesores como con el equipo directivo nos parece necesario y relevante para llevar a cabo una triangulación de la información y para acercarnos a la complejidad de la realidad y del fenómeno que estudiamos. Esta triangulación en la investigación se caracteriza por el uso de varias fuentes de información y por el uso de varias técnicas e instrumentos para la recogida de información.

### 4.1. Técnicas y procedimientos

Las técnicas propuestas para este estudio son: la observación no participante, los grupos de discusión y la entrevista semiestructurada. Se utilizará también el cuaderno de campo como herramienta de apoyo para la recogida de la información.

- Observación no participante sobre la dinámica de práctica reflexiva sistemática en los centros educativos, durante los años 2018 y 2019.
- Entrevistas semiestructuradas a los agentes implicados en esa dinámica de un centro educativo: los profesores y el equipo directivo durante los años 2018 y 2019.

- Grupos de discusión, constituidos por los docentes implicados en dinámicas sistemáticas de práctica reflexiva, realizados simultáneamente a las entrevistas semiestructuradas.

#### *Observación directa no participante*

La observación directa, no participante, de las experiencias de práctica reflexiva será la primera herramienta de recogida de información utilizada en esta investigación. Las anotaciones de campo serán recolectadas a través de una ficha de observación elaborada para cada una de las sesiones que estará compuesta de una serie de indicadores específicos y concretos, así como de espacios donde tengan cabida las anotaciones de carácter abierto.

Los aspectos a observar girarán en torno a tres pilares que tienen que ver con elementos directamente relacionados con la práctica reflexiva de los docentes. Estos aspectos, elaborados por la Fundación Promaestro (2016), ofrecerán información sobre la presencia de cultura escolar en torno a este fenómeno en los centros educativos:

- Innovación real
  - Si los profesores comparten la práctica actual de su trabajo.
  - Si los profesores prueban cambios a escala de aula.
  - Si los profesores validan con otros su práctica actual y las innovaciones propuestas.
- Formación entre iguales
  - Si los profesores se convierten en formadores de otros.
  - Si los profesores experimentan una auténtica evaluación profesional entre iguales.
  - Si los profesores detectan necesidades reales de formación.
- Mejora del centro
  - Si cuenta con profesionales más fortalecidos.
  - Si aumentan las posibilidades de desarrollo profesional de los docentes.

#### *Entrevista semi-estructurada*

La entrevista que se va a utilizar tiene la modalidad de semi-estructurada ya que permite por un lado, delimitar la información y los temas relevantes para la investigación pero por otro, modelar las preguntas en función de la persona entrevistada. Debido a esta característica la pregunta abierta es propia de este modelo de entrevista, lo que permite introducirnos en la complejidad del discurso y de la subjetividad de los participantes. Esta modalidad de entrevista

promueve un acercamiento holístico y sistémico de la realidad, necesario para la consecución de los objetivos propuestos en este estudio.

Las entrevistas semiestructuradas se realizarán, como se ha explicado anteriormente, a dos agentes participantes del proceso, permitiendo obtener una información mucho más rica y compleja sobre los procesos y elementos de la práctica reflexiva y los impactos que ésta conlleva. Los agentes son todos los participantes implicados en el proyecto sistemático, enfocado en la práctica reflexiva, de carácter interno del centro: profesores, maestros y equipos directivos. Se entrevistará a cada director del centro y a varios participantes de cada proyecto.

#### *Grupos de discusión*

Los grupos de discusión, realizados posteriormente a las entrevistas, contrastarán la información obtenida en las mismas. Esta técnica aportará el carácter colectivo del discurso sobre el fenómeno abordado, un elemento apropiado para esta investigación teniendo en cuenta que la práctica reflexiva es un conocimiento que se genera en el intercambio con otros profesionales.

#### *Cuaderno de campo*

Atendiendo a una aproximación etnográfica de los estudios de casos se utilizará el cuaderno de campo para anotar y apuntar todos aquellos aspectos relevantes que vayan surgiendo en los mismos durante la investigación.

### 4.2. Análisis de la información

Por último, el análisis e interpretación de la información tendrá lugar durante dos momentos de la investigación, simultánea a la recolección de los datos y una vez completada la recogida de información debido a las técnicas utilizadas.

La información recogida durante la observación directa no participante irá siendo analizada de manera simultánea a su recogida. Las fichas de seguimiento serán el soporte donde se recogerán las anotaciones y éstas serán volcadas en el programa Nvivo como un documento a analizar más. Además, esta información servirá como punto de partida para la elaboración de las entrevistas semiestructuradas.

Las entrevistas semi-esctructuradas y los grupos de discusión serán analizados con la ayuda del programa informático Nvivo de análisis cualitativo de datos para su codificación y categorización. La interpretación y análisis se realizará tanto desde un modelo deductivo como uno inductivo. Por un lado, desde un modelo deductivo ya que se parte, tal y como se expone en el marco teórico, de una definición de práctica reflexiva siguiendo el enfoque de Schön (1998) y Perrenoud (2013). De la misma manera, se tendrá en cuenta un enfoque inductivo con

el fin de abordar el fenómeno estudiado a partir de los significados emergentes de los actores participantes, acercándonos al constructo a través de la experiencia personal de los docentes. Por esta razón, se utilizarán tanto las categorías teóricas como aquellas que surjan del propio análisis. Las categorías definatorias de práctica reflexiva y teóricamente construidas servirán de orientación y guía durante todo el proceso de análisis e interpretación. Estas categorías podrán ser refutadas o confirmadas y se le sumarán aquellas que sean creadas a partir de los resultados obtenidos. Podría decirse que se sigue un enfoque deductivo-inductivo.

A partir de este análisis de la información se elaborarán los resultados de la investigación haciendo hincapié en el discurso de los docentes acerca de su experiencia personal y profesional en torno a la dinámica formativa de práctica reflexiva. Del mismo modo, se presentarán las conclusiones y la discusión de los resultados con otras investigaciones previas.

#### 4.3. Impacto esperado

En este sentido, el impacto que esta investigación pretende conseguir a través de los resultados obtenidos son tres:

En primer lugar, incorporar la voz docente al proceso de investigación. Este enfoque de investigación en el que se cuenta con aquellos a los que se investiga, haciéndoles parte de la propia investigación, no suele ser el habitual en el mundo de la investigación y mucho menos cuando se trata del ámbito educativo. Para mejorar la formación y desarrollo profesional docente debemos contar con sus experiencias y percepciones. De esta manera, el acercamiento a la realidad estudiada adquiere la perspectiva sistémica y compleja que necesita.

En segundo lugar, abordar el componente subjetivo del constructo práctica reflexiva, es decir, las experiencias y vivencias de los docentes en torno a ella, nos permite conocer cómo impacta en la praxis profesional y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este impacto ha sido recomendado en muchas investigaciones (Camburn, 2010; Charteris, 2015; Hickson, 2011) con el fin de poder influir en las políticas y en los programas de formación de manera eficaz.

En tercer lugar, la revisión de la definición del constructo práctica reflexiva introduce mejoras a la conceptualización del fenómeno, así como la generación de nuevo conocimiento. Estos dos puntos son relevantes para las futuras propuestas prácticas que se puedan tomar en torno a la formación inicial y permanente del profesorado y para futuras investigaciones que sigan esta línea temática.

Finalmente, los resultados se difundirán mediante la publicación de artículos científicos en revistas de impacto y la elaboración de comunicaciones para congresos educativos.

## 5. Plan de trabajo: Cronograma

|  | AÑO         |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|  | 2016        |             | 2017        |             |             |             | 2018        |             |             |             | 2019        |             |             |             | 2020        |             |             |             | 2021        |             |             |             |
|  | 3 Trimestre | 4 Trimestre | 1 Trimestre | 2 Trimestre | 3 Trimestre | 4 Trimestre | 1 Trimestre | 2 Trimestre | 3 Trimestre | 4 Trimestre | 1 Trimestre | 2 Trimestre | 3 Trimestre | 4 Trimestre | 1 Trimestre | 2 Trimestre | 3 Trimestre | 4 Trimestre | 1 Trimestre | 2 Trimestre | 3 Trimestre | 4 Trimestre |
| <b>Redacción del proyecto de tesis</b>             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |
| <b>Revisión bibliográfica</b>                      |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |
| <b>Redacción del marco teórico</b>                 |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |
| <b>Trabajo de campo:</b>                           |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |
| - Definición teórica del caso                      |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |
| - Elección de los casos                            |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |
| - Negociación de acceso al campo                   |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |
| - Acceso al campo                                  |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |
| - Desarrollo del trabajo de campo                  |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |
| <b>Diseño de instrumentos:</b>                     |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |
| - Guión y ficha de observación                     |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |
| - Guión entrevista semiestructurada                |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |
| - Guión grupos de discusión                        |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |
| <b>Aplicación y recogida de datos:</b>             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |
| - Observación no participante                      |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |
| - Entrevistas semiestructuradas                    |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |
| - Grupos de discusión                              |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |
| <b>Análisis y resultados:</b>                      |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |
| - Transcripción de entrevistas                     |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |
| - Análisis con Nvivo                               |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |
| <b>Redacción conclusiones del trabajo de campo</b> |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |
| <b>Redacción final de la tesis y defensa</b>       |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |
| <b>Difusión: artículos y congresos</b>             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |

Continúa...

## Referencias bibliográficas

- Barrios, O. y De la Torre, S. (2000). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, 47 (2), 253-275.
- Brubacher, J., Case, C. y Reagan, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Camburn, E. (2010). Embedded Teacher Learning Opportunities as a Site for Reflective Practice: An Exploratory Study. *American Journal of Education*, 116, 463- 488.
- Charteris, J. (2015). Dialogic feedback as divergent assessment for learning: an ecological approach to teacher professional development. *Critical Studies in Education*, 1-19.
- Cirocki, A., Tennekoon, S. y Calvo, A. (2014). Research and Reflective Practice in the ESL Classroom: Voices from Sri Lanka. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(4), 24-44.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. New York: Routledge.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Day, C., & Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas: una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea.
- De Miguel, M. (1996). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Del Carlo, D., Hinkhouse, H., y Isbell, L. (2010). Developing a reflective practitioner through the connection between educational research and reflective practices. *Journal of Science Education and Technology*, 19(1), 58-68.
- Delors, J. (1996). *Learning: the Treasure Within. Report to the UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first-Century*. Paris: UNESCO.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. New York: Heath.
- Domingo, A. y Serés, M. A. G. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.

- Eby, J. W., y Kujawa, E. (1994). *Reflective planning, teaching, and evaluation, K-12*. England: Macmillan College.
- Fundación Promaestro (2016). *Informe de los Pensaderos de maestros. Multiplicando la inteligencia docente*. Madrid: Fundación Promaestro (no publicado).
- Groundwater-Smith, S., Mitchell, J., y Mockler, N. (2016). Praxis and the language of improvement: inquiry- based approaches to authentic improvement in Australasian schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 80-90.
- Hansen, D. T. (1995). *The call to teach*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres: Routledge.
- Hickson, H. (2011). Critical reflection: reflecting on learning to be reflective. *Reflective Practice*, 12(6), 829-839.
- Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión. En A. Pérez Gómez, J. Barquñin Ruíz y J.F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 95-118). Madrid: Akal.
- Killion, J. y Todnem, G. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48(6), 14-16.
- Lakshmi, S. (2014). Reflective practice through journal writing and peer observation: A Case Study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(4), 189-204.
- López Rupérez, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente*. Madrid: Narcea.
- Lupinski, K., Jenkins, P., Beard, A., y Jones, L. (2012). Reflective practice in teacher education programs at a HBCU. *The Journal of Educational Foundations*, 26 (3/4), 81- 92.
- Manrique, S., y Sanchez Abchi, V. (2015). Teachers Practices and Mental Models: Transformation Through Reflection on Action. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(6), 13-32.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- McLaughlin, T. H. (1999). Beyond the reflective teacher. *Educational Philosophy and Theory*, 31(1), 9-25.
- Monarca, H. (2012). La racionalidad de las políticas de evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1), 1-9.

- Monarca, H. y Manso, J. (2015). Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 171-189.
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Murillo, J. y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 27- 43.
- OCDE (2014), *TALIS 2013. Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Análisis secundario. Informe español*. Paris: OECD Publishing. Disponible en: [http://www.sesgipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/ocde - 2013 - talis estudio secundario.pdf](http://www.sesgipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/ocde_-_2013_-_talis_estudio_secundario.pdf)
- Pennac, D. (2009). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Perrenoud, Ph. (2013). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Sparks-Langer, G. M., & Colton, A. B. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational leadership*, 48(6), 37-44.
- Tan, C. (2008). Improving schools through reflection for teachers: lessons from Singapore. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 225-238.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Teare, R., Davies, D. y Sandelaws, E. (2002). *Hacia una sociedad que aprende*. Barcelona: Gedisa.
- Úbeda, J. y Verástegui, M. (2015). *Los maestros cuentan. Informe de los Encuentros entre maestros 2015*. Madrid: Promaestro. Disponible en: <http://www.promaestro.org/que-hacemos/estudios-e-investigacion>.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum inquiry*, 6(3), 205-228.
- Zeichner, K. y Liston, D. (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.