



Artículo de Investigación

# Práctica docente reflexiva como estrategia para el fomento de las innovaciones en los centros escolares

## Reflective Teaching Practice as a Strategy to Encourage School Innovation

Recibido: 11-02-2021 Aceptado: 14-10-2022 Publicado: 30-12-2022

Marcela Brevis-Yéber

0000-0002-1614-598X

Universidad Central de Chile  
[marcela.brevis@ucentral.cl](mailto:marcela.brevis@ucentral.cl)

Óscar Mas-Torelló

0000-0003-2512-0861

Universidad Autónoma de Barcelona  
[oscar.mas@uab.cat](mailto:oscar.mas@uab.cat)

Carmen Ruiz Bueno

0000-0003-3694-3150

Universidad Autónoma de Barcelona  
[carmen.ruiz.bueno@uab.cat](mailto:carmen.ruiz.bueno@uab.cat)

**Resumen:** La práctica docente reflexiva (PDR) se considera como una estrategia significativa para impulsar proyectos de innovación en centros educativos y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El objetivo de este artículo es analizar la asociación entre el desarrollo de una práctica docente reflexiva y el fomento de la innovación educativa. Para ello, se siguió una metodología mixta con alcance exploratorio-descriptivo y una recolección de datos de corte transversal. La vertiente cuantitativa contempló la visión de docentes de aula y docentes directivos (n=123) de cinco centros escolares chilenos, quienes expresaron sus opiniones en un cuestionario ad hoc. En la vertiente cualitativa se realizaron entrevistas semiestructuradas a 18 docentes de aula y docentes directivos de los centros involucrados en esta investigación. Para sus relatos se realizó un análisis de contenido lo que permitió identificar patrones, temas convergentes y divergentes, considerando el contexto escolar como marco de referencia. Los resultados revelan una asociación entre una práctica docente reflexiva, donde el profesorado incorpora en su labor elementos y prácticas asociadas a un nivel de reflexión crítica, y su participación en proyectos de innovación educativa.

**Palabras clave:** práctica docente reflexiva - reflexión docente - nivel de reflexión crítica - innovación educativa

**Citación:** Brevis-Yéber, M., Mas-Torelló, O. y Ruiz Bueno, C. (2022). Práctica docente reflexiva como estrategia para el fomento de las innovaciones en los centros escolares. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(2), 269-287. <http://doi.org/10.15443/RL3216>



**Abstract:** Reflective teaching practice is considered a significant strategy to promote innovation projects in educational centers and improve students learning. The aim of this article is to analyze the relationship between the development of a reflective teaching practice and the promotion of educational innovation. For this purpose, a mixed methodology with an exploratory-descriptive scope and cross-sectional data collection were followed. The quantitative aspect took into account the vision of classroom teachers and head teachers (n=123) from five Chilean schools, who expressed their opinions in an ad hoc questionnaire. On the other hand, regarding the qualitative aspect, there were conducted semi-structured interviews with 18 classroom teachers and head teachers from the centers involved in this research. For their stories, it was carried out a content analysis, which allowed identifying patterns, convergent and divergent topics, considering the school context as a reference framework. The results reveal an association between a reflective teaching practice, in which teachers incorporate into their work, elements and practices associated with a level of critical reflection, and their participation in educational innovation projects.

**Keywords:** reflexive teaching practice - teacher reflection - critical reflection level - educational innovation

## 1. Introducción

La capacidad reflexiva es inherente a la condición humana, reflexionamos espontáneamente sobre diversos acontecimientos que ocurren en nuestras vidas, no necesitamos un aprendizaje explícito para su realización. De igual manera, asumir una PDR requiere, además, una participación comprometida, sistemática y permanente del docente, que le permita construir su propio conocimiento (Domingo, 2013).

Las investigaciones realizadas en este campo indican que una PDR, es un factor clave para fomentar innovaciones (Domínguez et al., 2011; Gonzalez y Barba, 2014; Navarro et al., 2017) que involucran una readecuación de los sistemas escolares, (Navarro et al., 2017) donde todos sus procesos y agentes se ven implicados.

En esto contexto, se asume que la reflexión que realizan los docentes es fundamental para la mejora de los procesos formativos y un imperativo en la incorporación de prácticas innovadoras que impacten en los resultados de aprendizaje del estudiantado. Por tanto, la presente investigación se plantea como objetivo analizar la asociación entre el desarrollo de una práctica docente reflexiva (PDR) y el fomento de la innovación educativa en los centros escolares.

## 2. Antecedentes teóricos

La innovación ha transitado desde un foco centrado en agentes y elementos externos a los centros escolares (Murillo y Krichesky, 2015) a relevar el rol que tanto los docentes como los centros ejercen en estos procesos (González-Monteagudo, 2020; Murillo

y Krichesky, 2015). Para ello, desde la década de los 90 se promueven innovaciones asociadas a modelos descentralizados dándose autonomía a los centros escolares (Murillo y Krichesky, 2015), por lo que el enfoque de la innovación se torna más social y cultural por sobre un carácter técnico y científico (González-Monteagudo, 2020). Así mismo, se fomenta la colaboración inter e intra-centros para procurar una mejora sistemática y sostenible, cobrando fuerza las ideas de aprendizaje, colaboración y ayuda (Fullan, 2002b; Murillo y Krichesky, 2015).

En la actualidad la innovación es definida como un cambio en las estructuras existentes, con una intencionalidad y una sistematización que debe producir mejora (Tejada, 1998 y 2005), construido de manera crítica y colectiva para su institucionalización (Pascual y Navio-Gámez, 2018) y que debe cumplir una serie de indicadores como son: eficacia (referida a que se cumpla el objetivo de la innovación), eficiencia (conseguir el objetivo sin costos adicionales), sostenibilidad (que la innovación siga utilizándose una vez instaurada) y transferibilidad (posibilidad de utilizar la innovación en diferentes contextos) (Fidalgo-Blanco et al., 2019), por lo que, resulta fundamental la implicación de los docentes (González-Monteagudo, 2020) con un trabajo colaborativo (Pila et al., 2020).

Asimismo, la capacidad de innovar que presentan las instituciones escolares se relaciona con su cultura institucional (Gil et al., 2018). En este contexto, dar cabida a las diversas formas de pensar, a las nuevas experiencias, a las miradas divergentes que surgen ante una situación, influyen en la capacidad de innovar de un centro educativo, dado que la innovación se “relaciona con la búsqueda de la discrepancia por parte del profesorado, lo que podría significar que organizaciones muy centradas en el cumplimiento estricto de protocolos o de procesos muy definidos pueden impedir el desarrollo de procesos de innovación, al no dejar margen de discrepancia” (Gil et al., 2018, p.462). Para Fullan (2002a, 2002b), las divergencias deberán valorarse como potenciales fuentes de nuevas ideas y avances ya que su ausencia pudiese ser un “signo de decadencia” (p.90).

A su vez, los centros escolares que innovan se caracterizan por tener docentes dispuestos a realizar cambios tanto de las concepciones como de las prácticas, considerándose las dificultades como partes del proceso (Ministerio de Educación. Gobierno de España, 2011; Sancho et al., 1998). Sus líderes tienen una clara visión, otorgan flexibilidad y autonomía a los docentes, consolidan equipos heterogéneos en cuanto a formación y funciones, siempre proclives a realizar un trabajo colaborativo (Navarro et al., 2017).

Cabe hacer notar que presiones internas como la propia autocrítica de profesores o malos resultados académicos y presiones externas como leyes, evaluaciones o baja demanda por el centro, serían en algunos contextos, variables condicionantes en el surgimiento de innovaciones (Navarro et al., 2017).

Por otra parte, los elementos constitutivos de una práctica reflexiva: experiencia, reflexión, conocimiento, aprendizaje, práctica y diálogo, datan de tiempos muy remotos, asimismo, a partir de la década de los 80, teóricos como Brubacher et al. (2000), Dewey (1989), Domingo y Gómez (2014), Ruiz (2021), Sabariego et al. (2018) y Schön (1998), realizaron estudios y aportes que ponen en manifiesto la importancia de la adquisición de un conocimiento práctico a partir de procesos de reflexión.

Para John Dewey (1989) la pedagogía estaba fundamentada en la acción y la reflexión, planteaba la distinción que existe entre el pensamiento, que fundamentaba como una

corriente de ideas que circulan por nuestra mente de manera automática no regulada, y el pensamiento reflexivo, referido a aquel que implica no sólo una secuencia de ideas, sino que involucra una consecuencia.

Con lo dicho anteriormente, Donald Schön (1998), impulsado por las propuestas de Dewey, profundiza sobre la importancia que tiene la reflexión en la práctica profesional. Schön critica la creencia de que la evidencia objetiva y la ciencia podían dar todas las respuestas a la práctica profesional, introduciendo el constructo “profesional reflexivo”, que se extiende rápidamente en el campo de la educación, facilitándose con esto que la visión cortoplacista que existía se ampliase a procesos más holísticos (Hargreaves y Fullan, 2014).

Puntualmente Schön (1998) señala que la reflexión se produce en la acción, cuando el profesional se ve enfrentado a resolver situaciones en la práctica. A partir de sus trabajos “se enfatizó la necesidad de la práctica reflexiva y se reconoció el ejercicio del pensamiento reflexivo como fuente de innovación en la educación” (Ocampo et al., 2013, p. 21).

Del mismo modo, Brubacher et al. (2000) argumentan que la conducción de acciones previa reflexión, les permitirá a los docentes tomar decisiones innovadoras y analizar con un espíritu crítico lo que sucede, para abordar las mejores alternativas.

Así mismo, las investigaciones han determinado una importante lista de características comunes evidenciadas por los docentes que tiene un actuar reflexivo. Se encuentran en este grupo, docentes que invierten menos tiempo de aula en actividades de disciplina, favoreciendo más las tareas de enseñanza y aprendizaje, además, de percibirse más eficaces a la hora de favorecer el aprendizaje de los estudiantes (Fernández-Fernández et al., 2016).

De igual manera, en el grupo de docentes que incorporan regularmente procesos reflexivos en torno a su práctica, se observa un amplio conocimiento del contexto social y político de la educación, realizando su trabajo en consecuencia con estos. Así mismo, tienen conciencia sobre sus necesidades de aprendizaje comprometiéndose y participando activamente en el fortalecimiento del proyecto educativo del centro donde trabajan (Ministerio de educación de Chile (Mineduc, 2008). Además, indagan y reflexionan individual y colectivamente sobre su práctica, generando nuevos conocimientos que permiten mejorar su ejercicio profesional y las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes (Mineduc, 2021).

Por último, este grupo docente poseen destrezas derivadas de una reflexión entre experiencia y teoría que les posibilita reformular su práctica, contribuyendo con esto a garantizar una educación de calidad para los estudiantes (Domingo, 2013). En síntesis, una PDR es una actividad planificada, que necesita para su desarrollo de un tiempo de estudio y que no se limita a una acción puntual.

Otra idea relevante de analizar es la planteada por Domingo (2013) y Domingo y Gómez (2014), quienes puntualizan que una reflexión docente es una postura intelectual metódica, relacionada con la práctica profesional que requiere intencionalidad y sistematicidad. En la misma línea, Marshall (2019) indica que es un proceso activo, cognitivo, integrativo y reiterativo, para el cual la literatura despliega una importante gama de métodos, técnicas e instrumentos creados para su implementación y

sistematización. Entre ellos se encuentran:

- El Aprendizaje Experiencial (Kolb, 1984).
- El Modelo ATOM. (Domingo y Gómez, 2014).
- El Método R4 y R5 (Domingo, 2013).
- Métodos con apoyos tecnológicos o basados en la interacción humana (Llopis, 2017).

De igual manera, Brubacher et al. (2000) incluyen el diario de reflexión, las descripciones y, por último, la capacitación profesional que intencionadamente implique el uso de la práctica reflexiva en interacciones cooperativas para abordar problemas reales que suceden en las aulas.

Por otra parte, cabe hacer notar que en la profesión docente el acto reflexivo se manifiesta en diferentes niveles, dependiendo de los individuos, condiciones, experiencias y particularidades propias de cada situación.

Larrivee (2008), Rodrigues (2013) y Van Manen (1977) distinguen un modelo jerárquico de tres niveles de reflexividad, asociados con las correspondientes interpretaciones de quien realiza la práctica y con la experiencia que el docente posee, desde principiante hasta experto.

Posteriormente, Lamas y Vargas-D'Uniam (2016), Ruiz (2021), Ryan (2013) y Sabariego et al. (2018) contemplan 4 niveles en los que los docentes reflexionan. Según estos autores las características de cada nivel estarían dadas por los siguientes elementos:

- Primer nivel, involucra saber identificar una situación teórica o práctica en la cual focalizar la reflexión (Ruiz, 2021; Ryan, 2013; Sabariego et al., 2018), la que está centrada en la descripción de problemas atribuyendo la responsabilidad a otros u otras circunstancias (alumnos, tiempo disponible, cantidad de actividades) o se circunscriben tomando como base creencias y posiciones personales. En este nivel es posible la detección de necesidades de los estudiantes, sin lograr identificar la problemática con claridad ni evidenciar una comprensión de estrategias concretas para su atención (Lamas y Vargas-D'Uniam, 2016).
- Segundo nivel. Los docentes elaboran explicaciones de las diversas situaciones basándose exclusivamente en su experiencia (Lamas y Vargas-D'Uniam, 2016; Ruiz, 2021; Ryan, 2013; Sabariego et al., 2018). Los análisis se caracterizan por una descripción detallada de las estrategias que se utilizan para lograr los objetivos propuestos (Lamas y Vargas-D'Uniam, 2016).
- Tercer nivel. Consiste en una descripción de hechos basada en la explicación de conocimientos didácticos, teóricos o en investigaciones educativas, señalando las necesidades específicas y estrategias concretas para su abordaje. En este nivel cabe el análisis del impacto que las decisiones pedagógicas tienen sobre el aprendizaje de los estudiantes y las responsabilidades que esto conlleva, así como el análisis de los fines y metas educativas y de las teorías presentes en diferentes enfoques pedagógicos (Lamas y Vargas-D'Uniam, 2016). A veces incluso se consideran las implicaciones éticas (Ruiz, 2021; Ryan, 2013; Sabariego et al., 2018).
- Cuarto nivel. Considera las implicaciones sociales o políticas del actuar pedagógico

en la transformación social (Lamas y Vargas-D'Uniam, 2016). Además, es necesario, reconstruir, demostrar nuevas ideas y formas de pensar sobre un problema profesional (Ruiz, 2021; Ryan, 2013; Sabariego et al., 2018).

Finalmente, en consideración del objetivo de este estudio, es conveniente relevar la relación entre los conceptos de reflexión e innovación docente que reseña la literatura. Al respecto las investigaciones realizadas en este campo (Domínguez et al., 2011; Gonzalez y Barba, 2014; Navarro et al., 2017), indican que la PDR es clave para fomentar innovaciones que provoquen mejoras. En esta línea, Domínguez et al. (2011) manifiestan que la práctica reflexiva “es considerada una característica representativa de la docencia y clave para el impulso de las innovaciones” (p. 80), quedando además clara su correlación con la cultura innovadora en las aulas, su proyección en el diseño y desarrollo curricular y los avances que presentan los estudiantes.

Por consiguiente, resulta oportuno fomentar en los docentes una identidad profesional reflexiva como elemento coadyudante de su práctica profesional favoreciendo, de esta manera, la toma de conciencia e introspección de la propia práctica pedagógica, necesidad básica para una labor innovadora (Gonzalez y Barba, 2014). Más aún cuando las expectativas y necesidades actuales valoran fundamentalmente la creación, las nuevas ideas, altos niveles de formación y educación de calidad para todos los estudiantes (Navarro et al., 2017).

### **3. Marco metodológico**

Para dar respuesta al objetivo de este estudio se adoptó una metodología mixta secuencial (Rocco et al., 2013) con alcance exploratorio-descriptivo y una recolección de datos de corte transversal.

Autores como Creswell (2009) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), sostienen que los métodos mixtos se fundamentan en el concepto de triangulación, lo que aporta una visión holística, múltiple y enriquecedora al trabajo. El presente estudio contempla una doble triangulación: de instrumentos (cuestionarios y entrevistas) y de informantes (docentes de aula y docentes directivos). Cabe señalar que esta metodología permite tener una mirada más integral de los fenómenos y en específico de la PDR y de la innovación educativa.

#### *3.1 Muestra*

Dada las características de este estudio, en la vertiente cuantitativa se optó por una muestra no probabilística de tipo casual, de 123 docentes pertenecientes a 5 centros educativos chilenos.

La muestra estuvo representada por un 71% de docentes mujeres y un 29% de docentes hombres. Sus edades fluctúan entre los 23 y 65 años, el mayor número de docentes (52%) se encuentra entre los 23 y 37 años. Los años de experiencia docente, fluctúan entre 1 y 40, la mayoría (59%) tiene entre 1 y 13 años. Con relación a la cantidad de años que ha permanecido en su actual trabajo, un 83% ha permanecido entre 0 y 10 años, disminuyendo notoriamente la permanencia según pasan los años. La mayoría tiene el grado académico de licenciado (85%), trabaja en sector público (80%), su contrato contempla una jornada completa (79%) con plazo indefinido (66%).

Para la vertiente cualitativa se realizó un muestreo no probabilístico intencional. El criterio utilizado para esta selección fue centrar la muestra en casos ricos en información (Patton, 2005). Participaron 18 docentes de aula y docentes directivos de los centros involucrados en este trabajo.

### 3.2 Instrumentos

En esta investigación se utilizaron dos instrumentos para recoger información: un cuestionario y una entrevista semiestructurada.

El proceso seguido para la construcción del cuestionario consistió primeramente en definir sus objetivos para luego planificarlo, validarlo y realizar una prueba piloto para obtener la versión final (Bisquerra et al., 2019; Navarro et al., 2017).

De manera específica, para la elaboración de las preguntas se consideraron 4 dimensiones: contexto, docente, práctica reflexiva e innovación. De ellas, se definieron los indicadores, concretándose, a partir de estos, los ítems del cuestionario.

Para su validación se utilizaron dos procesos, una validación de contenido a partir de 15 jueces expertos y una prueba de fiabilidad para determinar el coeficiente alfa de Cronbach, estimándose en 0,904. El resultado del proceso descrito fue el *Cuestionario sobre Reflexión docente e Innovación educativa* (CSRdIe), que incluyó 17 ítems sociodemográficos y 55 ítems de respuesta cerrada que utilizaron una escala numérica de frecuencia de 1 a 5, donde 1 correspondía a nunca, 2 a casi nunca, 3 a menudo, 4 a casi siempre y 5 a siempre.

La información obtenida a partir de las entrevistas fue sometida a un análisis de contenido a partir de las categorías de análisis levantadas desde la literatura y con la finalidad de formular, a partir de estos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse en función de contextos escolares (Krippendorff, 1990). Por cuanto, "el investigador social puede reconocer el significado de un acto situándolo dentro del contexto social de la situación en la que ocurrió" (Andréu, 2002, p.3).

## 4 Resultados

### 4.1 Análisis cuantitativo

En el análisis cuantitativo se utilizó el software estadístico Spss versión 25. Se realizó un análisis factorial y posteriormente un análisis inferencial para identificar diferencias significativas entre factores e ítems sociodemográficos y entre ítems de respuestas cerradas e ítems sociodemográficos.

Primeramente, se verificó la bondad de ajuste de la distribución muestral. Para este objetivo, se ejecutó la prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de significación de Lilliefors. Al comprobar el nivel de significación obtenida (0,00), los valores fueron menores a  $p < 0,05$ , por tanto, la distribución no cumplió las condiciones de normalidad, lo que determinó la utilización de pruebas no paramétricas. Puntualmente, la U de Mann-Whitney (apropiada para determinar la significatividad estadística de las diferencias observadas entre dos grupos independientes) para identificar asociaciones con significación estadística  $p \leq 0,05$ .

#### 4.1.1 Análisis factorial

Como primer paso, el instrumento se sometió a un análisis factorial exploratorio, configurándose 8 factores: *contexto favorable para la innovación, nivel de reflexión crítica, nivel de reflexión pedagógica, valoración docente a elementos facilitadores de innovación, valoración docente al trabajo colaborativo, contexto favorable para reflexión, valoración docente a elementos obstaculizadores de innovación y reflexión, nivel de reflexión inicial.*

En el contexto de este artículo se analiza el factor latente nivel de reflexión crítica (tabla 1), debido a que este factor presenta una diferencia estadísticamente significativa ( $p < 0,05$ ) en función de la participación del profesorado en proyectos de innovación, favorable para el profesorado que sí participa ( $p = 0,00$ ) en comparación con quienes no lo hacen, indicando esto la asociación que existe entre la participación del profesorado en proyectos de innovación y el factor nivel de reflexión crítica.

**Tabla 1**

*Ítems factor latente nivel de reflexión crítica*

<b>Ítems constitutivos del factor latente nivel de reflexión crítica</b>
Participo activamente en alguna comunidad de aprendizaje o red de desarrollo profesional.
Transfiero a mi práctica las nuevas ideas que aporta la reflexión que realizo sobre mi labor docente.
La reflexión que realizo de mis prácticas docentes considera la literatura y las investigaciones científicas.
El análisis que realizo respecto a mis prácticas docentes considera las implicaciones sociales que tiene mi actuar pedagógico.
La revisión y actualización del conocimiento científico mejora la reflexión sobre mi practica.
Reflexiono sobre mi actuar docente.
Siento que mis competencias profesionales me permiten abordar procesos de innovación educativa.
He participado de investigaciones en el ámbito educativo.

Fuente: elaboración propia

#### 4.1.2 Análisis inferencial

Seguidamente se realizó un análisis inferencial entre los ítems de respuestas cerradas y los ítems sociodemográficos. Se muestra en este artículo los ítems que tienen diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) en función de la participación del profesorado en proyectos de innovación.

De los 55 ítems de respuesta cerrada, que consta el cuestionario aplicado, únicamente se reportan los 16 que cumplen la condición señalada (Tabla 2).

Los ítems que presentan elementos y prácticas vinculadas a niveles críticos de reflexión y que arrojan diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq 0,05$ ) favorable en el profesorado que sí participa en proyectos de innovación son: “Utilizo algún método o instrumento que me permite reflexionar sistemáticamente respecto de mi práctica docente” ( $p = 0,03$ ), “La reflexión que realizo de mis prácticas docentes considera la literatura y las investigaciones científicas” ( $p = 0,01$ ), “El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones sociales que tiene mi actuar

pedagógico” ( $p=0,00$ ), “El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones políticas que tienen mi actuar pedagógico” ( $p=0,02$ ), “Transfiero a mi práctica las nuevas ideas que aporta la reflexión que realizo sobre mi labor docente” ( $p=0,00$ ), “Siento que mis competencias profesionales me permiten abordar procesos de innovación educativa” ( $p=0,00$ ), “He participado de investigaciones en el ámbito educativo” ( $p=0,00$ ) y “Participo activamente en alguna comunidad de aprendizaje o red de desarrollo profesional” ( $p=0,00$ ).

**Tabla 2**

*Valoración de los ítems en función de la participación del profesorado en proyectos de innovación*

Ítems	No (1)	Si (2)	Sig	Dif
	Media	Media		
Utilizo algún método o instrumento que me permite reflexionar sistemáticamente respecto de mi práctica docente	3,08	3,64	0,03	2>1
La reflexión que realizo de mis prácticas docentes considera la literatura y las investigaciones científicas	3,33	3,95	0,01	2>1
El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones sociales que tiene mi actuar pedagógico	3,82	4,64	0,00	2>1
El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones políticas que tienen mi actuar pedagógico	2,95	3,68	0,02	2>1
Participo activamente en grupos de reflexión e intercambio pedagógico	3,84	4,32	0,03	2>1
Participo activamente en alguna comunidad de aprendizaje o red de desarrollo profesional	3,16	4,55	0,00	2>1
Realizo un trabajo colaborativo con mis colegas	4,03	4,59	0,00	2>1
Analizar colaborativamente el quehacer profesional contribuye a generar proyectos de innovación	4,53	4,77	0,05	2>1
Transfiero a mi práctica las nuevas ideas que aporta la reflexión que realizo sobre mi labor docente	4,23	4,77	0,00	2>1
Las metodologías que utilizo favorecen el aprendizaje de mis estudiantes	4,17	4,68	0,00	2>1
Colaboro para dar solución a problemas de equidad educacional que afectan a mis estudiantes	4,17	4,64	0,01	2>1
El análisis que realizo de mis prácticas docentes está condicionado por mi tipo de contrato	2,53	1,82	0,02	1>2
Siento que mis competencias profesionales me permiten abordar procesos de innovación educativa	4,02	4,59	0,00	2>1
Dentro de mi ámbito de competencias participo en la toma de decisiones políticas a nivel institucional	2,87	3,59	0,01	2>1
He participado de investigaciones en el ámbito educativo	2,48	3,41	0,00	2>1
La cantidad de estudiantes que atiendo condiciona el tiempo que dedico a analizar mi práctica docente	3,29	3,86	0,04	2>1

Fuente: elaboración propia

Estos resultados indican que, en mayor medida, el profesorado que sí participa en proyectos de innovación comparados con quienes no lo hacen, presentan características asociadas a un nivel de reflexión crítica tales como son, intencionar una práctica reflexiva utilizando un método de manera sistemática, además de considerar en estos análisis la literatura, las investigaciones científicas, las implicaciones sociales y políticas que tienen sus acciones docentes. Así mismo, transfieren a su práctica nuevas ideas, se perciben competentes para abordar procesos de innovación, participan de investigaciones en el ámbito educativo y en redes de desarrollo profesional.

De igual manera, al cotejar los niveles de significación en aquellos ítems relacionados con el trabajo colaborativo, se aprecia diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq 0,05$ ) en favor del profesorado que sí ha participado en proyectos de innovación versus quienes no han participado. Concretamente en los ítems: “Realizo un trabajo colaborativo con mis colegas” ( $p=0,00$ ), “Analizar colaborativamente el quehacer profesional contribuye a generar proyectos de innovación” ( $p=0,05$ ) y en el ítem “Participo activamente en grupos de reflexión e intercambio pedagógico” ( $p=0,03$ ), los resultados muestran la asociación que existe entre un trabajo y desarrollo profesional colaborativo del profesorado y su participación en proyectos de innovación.

Con relación a la gestión pedagógica, la asociación favorable ( $p \leq 0,05$ ) de la participación del profesorado en proyectos de innovación frente a quienes no han participado, queda reflejada en los ítems: “Las metodologías que utilizo favorecen el aprendizaje de mis estudiantes” ( $p=0,00$ ), y en el ítem “Colaboro para dar solución a problemas de equidad educacional que afectan a mis estudiantes” ( $p=0,01$ ).

En referencia al ítem “El análisis que realizo de mis prácticas docentes está condicionado por mi tipo de contrato”, es el único en que el profesorado que no participa en proyectos de innovación presenta una diferencia estadísticamente significativa ( $p=0,02$ ) a su favor. Son estas profesoras y profesores quienes valoran que el análisis que realizan de sus prácticas docentes está condicionado por el tipo de contrato. Contrariamente, el profesorado que sí participan en proyectos de innovación valora que el tipo de contrato les condiciona menos el análisis de su práctica. En cambio, el trabajo colaborativo que desarrollan tanto como su implicación a nivel institucional y profesional son condicionantes con mayor peso en el análisis de su práctica docente, según las valoraciones del profesorado que sí participa en proyectos de innovación.

Respecto del ítem “Dentro de mi ámbito de competencias participo en la toma de decisiones políticas a nivel institucional” en el profesorado que sí participa en proyectos de innovación se aprecia una diferencia estadísticamente significativa ( $p=0,01$ ) favorable, comparado con quienes no participan. Este resultado pone de manifiesto la relación que existe entre la posibilidad que tienen las y los docentes de tomar parte en las decisiones políticas en un centro escolar y su participación en proyectos de innovación.

En referencia al ítem “La cantidad de estudiantes que atiendo condiciona el tiempo que dedico a analizar mi práctica docente”, el profesorado que sí participa en proyectos de innovación presenta una diferencia estadísticamente significativa ( $p=0,04$ ) a su favor, versus quienes no participan. Este resultado indica que en mayor medida el profesorado que sí participan en proyectos de innovación condiciona los análisis que realizan de sus prácticas a la cantidad de estudiantes que atienden.

#### 4.2 Análisis cualitativo

El análisis de las entrevistas (E) fue realizado utilizando el análisis de contenido con el software ATLAS.ti versión 8.4.5., permitiendo concluir que existen elementos comunes en las definiciones que el profesorado otorga a la reflexión docente y a la innovación educativa. Una síntesis de estos elementos se encuentra en la tabla 3.

**Tabla 3**

*Elementos comunes en las definiciones de reflexión docente e innovación educativa aportadas por los entrevistados*

<b>Elementos</b>	<b>Definición</b>	<b>Reflexión docente</b>	<b>Innovación educativa</b>
Mejora	Referido a que ambos procesos (reflexión docente e innovación educativa), deben procurar una mejora de los espacios o sistemas que abordan	E2-E5-E3-E4-E15-E18	E2-E3-E4-E5-E8-E9-E11-E16-E17-E18
Proceso social	Se refiere a la necesidad que tanto la reflexión como la innovación se desarrollen en un equipo de docentes, que facilite la colaboración y el intercambio de experiencias	E2-E3-E12-E14	E4-E6
Temática pedagógica	Referido a que, tanto la reflexión docente como a la innovación educativa, son procesos sustentados y relacionados con el área pedagógica	E4-E8-E15	E6-E10-E15-E18
Actitud positiva	Se refiere a que, para su consolidación, tanto la reflexión como la innovación requieren importantes niveles de camaradería entre los docentes: confianza, apertura, disposición para revisar, valentía	E5-E3	E14
Necesidad de formación	Necesidad manifiesta de los docentes en torno a capacitaciones específicas que permitan consolidar los procesos de reflexión e innovación	E6	E13-E14
Proceso situado	Se refiere a que ambos procesos deben ser contextualizados y pertinente al contexto donde se desarrollan	E9	E8-E11

Fuente: elaboración propia

Considerando los elementos mencionados en la tabla 3, estos se entretajan en la categoría emergente: asociación entre procesos de reflexión docente e innovación educativa. Más específicamente, estos procesos no actúan de manera aislada ni descontextualizada por

el contrario se articulan. Al respecto, los entrevistados manifiestan que para generar y consolidar proyectos de innovación se debe considerar que ambos procesos “tienen que ir de la mano” (E2), por cuanto, existe una relación entre la reflexión y la innovación (E15), específicamente aludida por el entrevistado 11 al expresar que:

si tú no te detienes a mirar el horizonte y pensar un poco y soñar un poco... es difícil que venga la palomita del cielo y te alumbré y te diga haz esto. Eso hay que buscarlo, y eso se busca en procesos más reflexivos (E11).

Explican que estos procesos reflexivos deben ser sistemáticos, por cuanto, “para poder innovar tiene que haber una reflexión constante” (E3), que, además, alcance niveles críticos:

creo que el acto de tener que innovar, o sea, la innovación pedagógica es una responsabilidad del que hacer docente, yo creo que estamos obligados a tener que innovar, porque son tiempos de cambio, son tipos de estudiantes distintos, estamos viviendo una era nueva, una era tecnológica mucho más avanzada, la emocionalidad ya casi vamos a cumplir dos años de pandemia, entonces yo creo que es importante la innovación siempre y para llegar a la innovación tiene que haber una reflexión profunda, profunda, pero profunda (E4).

Asimismo, los entrevistados manifiestan que la reflexión permite generar propuestas de innovación (E2-E5-E7-E9), dado que, al reflexionar naturalmente nacen nuevas ideas que se materializan en cambios (E11). “La reflexión docente te hace pensar, te mueve la cabeza, te mueve las neuronas, te deja motivado, enganchado con ciertos temas y que te tiene que producir un cambio. Una buena reflexión docente” (E13).

Puntualizan, sobre la pertinencia de fortalecer los procesos pedagógicos abriendo espacios y motivando una:

reflexión docente que conlleve un análisis más holístico, más integrador, si nos quedamos solamente con un análisis de formato estético, creo que nos vamos a perder en cosas que no conllevan a mejorar los procesos pedagógicos (E10).

Además, manifiestan que la reflexión contribuye entregando insumos a cada una de las etapas que involucra un proyecto y un proceso de innovación:

- Como entrada, la reflexión permite darse cuenta de las necesidades institucionales para instalar innovaciones (E2-E8-E12), “al reflexionar me voy a dar cuenta de las carencias o debilidades de la institución y lo cual me puede llevar a una buena reflexión y decir quiero instalar esta innovación” (E2).

- Permite su contextualización y evaluar su pertinencia (E3-E12-E13) “porque hay reflexiones docentes que te enganchan tanto que tú quieres seguir ... y ya cuando decanta quieres aplicarla porque esta cuestión sirve” (E13).

- Mejora su operacionalización (E3) dado que “si no hay una reflexión, puedo tener una propuesta innovadora, pero si no hay una reflexión en cuanto a esa propuesta, no se va a llevar de la mejor forma posible. Una lleva a la otra” (E3) para finalmente entrar en una dinámica donde se evalúe y mejore la innovación (E3-E7-E8-E17-E18):

porque uno dentro de la innovación siempre va a analizar qué estuvo bien, qué estuvo mal, qué se puede hacer, qué se puede mejorar y a través de eso se lleva a lo que es este tipo de reflexión y que también se puede ir mejorando al pasar los años (E7).

En la misma línea, el profesorado considera que una reflexión colectiva potencia la innovación (E5). Manifiestan la importancia que tienen los procesos reflexivos y su socialización, donde, “es necesario que primero haya una reflexión, una introspección, luego llevarla al colectivo para luego concretar en iniciativas de innovación” (E14) que involucren a todos los agentes inmersos en los procesos educativos (E9). Al respecto, uno/a de los docentes manifiesta

puedo decir que dentro de estas experiencias hemos participado en muchas instancias reflexivas y no solo nosotros como profesores, sino que todos los estamentos de la comunidad, desde los apoderados, los estudiantes, asistentes de la educación, todos hemos sido parte de la toma de decisiones tanto políticas como administrativas de nuestro liceo (E18).

Así mismo, revelan la importancia de un trabajo docente colaborativo para la generación de innovaciones, “el trabajo colaborativo nos ayuda también a innovar, a conocer otras prácticas, a tener una visión mucho más general, cada profesional aporta desde su área” (E17).

Desde otra mirada, el profesorado entrevistado se refiere a cómo la falta de reflexión limita la innovación.

Para mí si no hay reflexión no hay innovación. Están íntimamente relacionado y yo lo vi, lo experimenté (E5).

a veces pasa... que uno se queda con una estrategia que cree que es la mejor, pero no innova con otras, entonces no tiene otra visión y cree que de esa manera es la más adecuada, entonces por eso no reflexiona, porque sigue no más dentro de este círculo vicioso que a veces se genera (E8).

Finalmente, para las y los docentes entrevistados el profesorado que reflexiona e investiga, es decir que es propositivo, que busca alternativas, soluciones y que enfrenta los desafíos de los contextos escolares, es el que podría impulsar procesos de innovación. Al respecto indican que:

un docente que es capaz de reflexionar, de investigar, de cuestionarse un poco, sin duda que va a ser un profesor que sí va a generar innovación educativa, porque a la medida que es más autoexigente, que quiere hacer un trabajo mucho más profesional, va a querer generar nuevos recursos y tal vez a proponer nuevas ideas y va a ser ese docente que está proponiendo, que está teniendo algunas sugerencias, qué sé yo, para que el trabajo se vaya haciendo cada vez mejor (E15).

Conviene señalar la opinión del entrevistado 1, quien sostiene que en determinadas circunstancias un proyecto de innovación podría verse limitado por procesos reflexivos,

la reflexión te va a permitir solucionar algunas problemáticas a través de la innovación, pero también yo lo veo como que hay una situación de que te coarta la creatividad... porque al hacer reflexión tú te vas a dar cuenta de las razones..., entonces la idea que tú traías de crear algo te lo va a coartar. Yo lo veo desde ese punto de vista. A lo mejor no es el 100%, a lo mejor es el 20%, pero es idea brillante que tú tenías se disuelve (E1).

## 5. Discusión

Los resultados de esta investigación respaldan la idea de que el profesorado que ha participado en proyectos de innovación realiza más trabajo colaborativo, en comparación con sus pares que no participan en procesos de innovación. Específicamente participan en mayor medida en grupos de reflexión, intercambio pedagógico, comunidades de aprendizaje y redes de desarrollo profesional. Estos hallazgos apuntan a los señalados

por Pila, Andagoya y Fuentes (2020), quienes manifiestan que en los centros educativos donde se realizan procesos de innovación, se fomentan culturas de trabajo colaborativas.

Además, este grupo de docentes reconoce la importancia que tiene el análisis colaborativo del quehacer profesional para contribuir a generar proyectos de innovación, coincidiendo Ríos y Villalobos (2012) y Sancho, et al. (1998) quienes indican que el trabajo colaborativo propicia procesos de reflexión crítica que permiten incorporar nuevos elementos en las prácticas educativas, anticipar dificultades y resolver problemas.

Asimismo, tanto la innovación como la reflexión docente son procesos sociales donde resulta pertinente conformar equipos de trabajo. Este énfasis colectivo ya ha sido destacado por autores como Pascual y Navío-Gámez (2018) quienes relacionan la innovación a un cambio propiciado por un trabajo colectivo y crítico para la mejora. Más aún, Martín-Gordillo y Castro-Martínez (2014) expresan que en una innovación se combina:

lo individual con lo colectivo: primero se generan ideas individuales y luego se comparten con las de otras personas para seleccionar las que el equipo considera asumibles (p.7).

El profesorado que fue parte de esta investigación, y que sí ha participado en proyectos de innovación educativa, manifiesta utilizar metodologías que favorecen el aprendizaje de sus estudiantes, transfiriendo a su práctica las nuevas ideas que aportan los análisis que realizan sobre su labor docente y colaboran para dar solución a problemas de equidad educacional que afectan a los estudiantes tal como lo expresan los datos cuantitativos y las diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado que participa en proyectos de innovación y los que no participan. Para ello, realizan procesos reflexivos integrales, soportados y relacionados con temas pedagógicos.

Estos hallazgos son concordantes con lo planteado por Fandiño, Muñoz, López y Galindo (2021) quienes señalan que es imperativo que el profesorado aborde la metacognición y la innovación de manera informada y sistemática para, por una parte, desarrollar en sus estudiantes las habilidades necesarias que les permitan lidiar con los complejos y cambiantes problemas del mundo actual y por otra, convertirse en agentes de cambio social, capaces de moverse hacia la acción.

Más concretamente, Marcelo, Mayor y Gallego (2010) manifiestan que, desde la mirada del profesorado, una característica de los centros donde se realizan proyectos de innovación está relacionada con la posibilidad que se les otorga de asumir riesgos e implicarse en proyectos nuevos, cuyo impacto repercute en la enseñanza. A nivel de gestión pedagógica, estas innovaciones se concretan en la utilización de nuevos materiales didácticos, en la asignación de nuevas tareas al alumnado, así como, en nuevas formas de presentar la información. Además, el grupo de docentes que ha intervenido en proyectos de innovación perciben que sus competencias profesionales les permiten abordar procesos de innovación educativa y han participado de investigaciones en ámbitos educativos. De igual manera, un trabajo innovador requiere de docentes que tengan confianza en sus capacidades profesionales. Al respecto, el estudio realizado por Venegas (2021), concluye que en general existe una alta percepción del profesorado relacionada con su autoeficacia. La que, además, se vincula “con lo que se entiende por vocación (motivación por enseñar)” (p. 243).

Este trabajo refleja que el profesorado que sí ha participado en proyectos de innovación

educativa contribuye más que sus compañeros en la toma de decisiones políticas a nivel institucional, coincidentemente, Ríos y Villalobos (2012) y Sancho, et al. (1998) postulan que en aquellos centros escolares donde su cuerpo docente mantiene una importante participación en la toma de decisiones, la generación, implementación e institucionalización de proyectos de innovación educativa se ve incrementada.

En este estudio el profesorado que sí participa en proyectos de innovación, en mayor medida que sus pares que no participan, considera pertinente y utilizan algún método o instrumento que les permite reflexionar sistemáticamente respecto de su práctica docente. Al respecto, desde la década de los 80, numerosos autores (Brubacher et al., 2000; Domingo, 2013; Domingo y Gómez, 2014; Fullan y Hargreaves, 1999; Kolb, 1984; Llopis, 2017) han fomentado el desarrollo de habilidades de reflexión docente, evidenciando al igual que en esta investigación, diversos modelos, métodos, técnicas e instrumentos, con el propósito de sistematizarla y permitir resolver de un modo consciente, intencionado y ajustado al contexto escolar, las dificultades más frecuentes y complejas que se presentan en estos espacios.

Más aún, autores como Lamas y Vargas-D'Uniam (2016), Larrivee (2008), Rodrigues, (2013), Ruiz (2021), Ryan (2013), Sabariego et al. (2018) y Van Manen (1977), manifiestan que los análisis deben dirigirse al cuestionamiento de criterios morales, éticos, normativos del desempeño profesional y a la consideración de las implicancias políticas y sociales que tiene el actuar pedagógico, ajustándose así a un nivel de reflexión crítica.

Coincidentemente, en esta investigación se observa una asociación entre el profesorado que reflexionan críticamente sobre su labor docente, considerando la literatura, las investigaciones científicas, así como las implicaciones sociales y políticas que tiene su actuar pedagógico, y su mayor participación en proyectos de innovación educativa. Dicha asociación no queda establecida para el colectivo de profesores que no participa en proyectos de innovación.

Finalmente, cabe hacer notar que, aunque la vinculación a diversos modelos de identidad docente es heterogénea, aquellos asociados a modelos reflexivos y críticos, en los cuales el profesorado se relaciona con características profesionalizantes, por sobre características técnicas, se encuentran mayormente vinculados a los colectivos docentes (Venegas, 2021) quienes, según el estudio realizado, participan mayormente en proyectos de innovación educativa.

## **6. Conclusiones**

Dado que el objetivo de este trabajo ha sido analizar la asociación entre el desarrollo de una práctica docente reflexiva y el fomento de la innovación educativa, en los resultados queda en evidencia la asociación entre una PDR, donde el profesorado incorpora en su labor elementos y prácticas asociadas a un nivel de reflexión crítica, y su participación en proyectos de innovación educativa.

De manera concreta, la participación de las y los docentes en proyectos de innovación se asocia, en mayor medida, al profesorado que se perciben eficiente para este fin y utiliza sistemática e intencionadamente métodos o instrumentos que fortalecen sus procesos reflexivos, en los que consideran tanto la literatura e investigación científica como las implicaciones políticas y sociales que tiene su actuar docente.

Así mismo, se asocia favorablemente la participación del profesorado en las iniciativas innovadoras que se gestionen en un centro escolar con aquellos y aquellas docentes que transfieren a su práctica las nuevas ideas que aporta la reflexión que realizan sobre su labor y que desarrollan investigaciones en el ámbito educativo.

En esta línea, emerge el desarrollo de un trabajo colaborativo y la participación del profesorado en las decisiones políticas a nivel institucional, como importantes insumos que impulsan y contribuyen a los procesos de innovación educativa en los centros escolares.

En futuros estudios sería necesario robustecer el diseño metodológico para tener una mayor precisión de la vinculación que existe entre la reflexión docente y la innovación educativa en contextos escolares.

### **Agradecimientos y financiamiento**

Este trabajo se ha realizado en el marco del Programa de Doctorado en Educación de la UAB.

### **Referencias bibliográficas**

Andréu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.

Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, T., Torrado, M. y Vilà, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Brubacher, J., Case, C. y Reagan, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo*. Gedisa.

Creswell, J. (2009). *Research Desing. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.

Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.

Domingo, A. y Gómez, M. (2014). *La práctica reflexiva. Bases modelos e instrumentos*. Narcea.

Domínguez, M., Medina, A. y Sánchez, C. (2011). La Innovación en el aula : referente para el diseño y desarrollo curricular. *Revista Perspectiva Educacional*, 50(1), 61-86. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/15/13>

Fandiño Y., Muñoz, A., López, R. y Galindo, J. (2021). Teacher education and critical thinking: Systematizing theoretical perspectives and formative experiences in Latin America. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 149-167. <https://revistas.um.es/rie/article/view/416271>

Fernández-Fernández, S., Arias-Blanco, J., Fernández-Alonso, A., Burguera-Condon, J. y Fernández-Raigoso, M. (2016). Pensamiento reflexivo e investigador en educación. Aspectos a tener en cuenta en la formación del profesorado. *Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 22(2), 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/916/91649685003.pdf>

Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L. y García-Peñalvo, F. J. (2019). *¿Cómo saber si es innovación docente la mejora que voy a hacer, pienso hacer, o quizás haga en mi asignatura?* (Version 1). Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3461484>.

Fullan, M. (2002a). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.

Fullan, M. (2002b). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Madrid: Amorrortu Editores España SL.

Gil, A., Antelm, A. y Cacheiro, M. (2018). Análisis de la capacidad de innovación escolar desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria. La escuela como organización que aprende. *Educación*, 54(2), 449-68. <https://raco.cat/index.php/Educacion/article/view/338181>

Gonzalez, G. y Barba, J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado*, 18(1), 398-412. <https://www.researchgate.net/publication/262313692>

González-Monteagudo, J. (2020). Reivindicación de la innovación educativa. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 1-5. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2020.1-5>

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Morata.

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. McGraw Hill.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Lamas, P. y Vargas-D'Uniam, J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 57-78. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5680/7142>

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360.

Llopis, M. (2017). *Pensamiento reflexivo en el Prácticum I del alumnado de Grado de Maestro en Educación Primaria a través de diarios online* (Tesis Doctoral). Universidad Jaume I. Castellón. España.

Marcelo, C., Mayor, C. y Gallego, B. (2010). Innovación educativa en España desde el

punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 111-134. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56714113007>

Marshall, T. (2019). The concept of reflection: a systematic review and thematic synthesis across professional contexts. *Reflective Practice*, 20(3), 396-415. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1622520>

Martín-Gordillo, M. y Castro-Martínez, E. (2014). Educar para innovar, innovar para educar. *Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación: 1672*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://digital.csic.es/handle/10261/132487>

Miles, M., Huberman, A. y Saldaña, J. (2020). *Qualitative data Analysis. A Methods Sourcebook*. Sage.

Ministerio de educación de Chile. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP*. <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

Ministerio de Educación. Gobierno de España (2011). *Estudio sobre innovación educativa en España*. Grafo S.A.

Murillo, F. y Krichesky, G. (2015). Mejora de la Escuela : Medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2800>

Navarro, E., Jiménez, E., Rappoport, S. y Thoilliez, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. Unir.

Ocampo, M., López, P. y Torres., M. (2013). La práctica reflexiva de los profesores en la etapa de estabilización. *Revista de Investigación Educativa de La Escuela de Graduados en Educación*, 4, 19-24.

Pila, J., Andagoya, W. y Fuertes, M. (2020). El profesorado: un factor clave en la innovación educativa. *Revista Educare*, 2(24), 212-232. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1327>

Pascual, J. y Navío-Gámez, A. (2018). Concepciones sobre innovación educativa. ¿Qué significa para los docentes en Chile? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(4), 71-90. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8395>

Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research. Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science*. John Wiley & Sons, Ltd.

Ríos, D. y Villalobos, P. (2012). Asesoría para el mejoramiento educativo de liceos de alta vulnerabilidad social y de bajo rendimiento académico. Reflexiones sobre los

facilitadores de la innovación. *Perfiles educativos*, 34(138), 46-61.

Rocco, T., Bliss, L. Gallagher, S. y Pérez-Prado, A. (2003). Taking the Next Step: Mixed Methods Research in Organizational Systems. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21(1), 19-29.

Rodrigues, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el que hacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.

Ruiz, A. (2021). *Reflexividad y Representaciones sociales en estudiantes de educación superior*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.

Ryan, M. (2013). The pedagogical balancing act: teaching reflection in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 144-155. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.694104>

Sabariego, M. (coord.), Abella, V., Alaòs, M., Anglès, R., Ausín, V., Cano, A., ...Vidal, J. (2018). *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: Experiencias de innovación en educación superior*. Octaedro.

Sancho, J., Hernández, F., Carbonell, J., Tort, A., Sánchez-Cortés, E. y Simó, N. (1998). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso*. Octaedro.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Tejada, J (1998). *Perspectivas y modelos de innovación*. CIFO. Universidad Autónoma de Barcelona.

Tejada, J (2005). *La innovación en educación. Unidad didáctica*. CIFO. Universidad Autónoma de Barcelona.

Van Manen, J. (1977). Linking ways of knowing withways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.

Venegas, C. (2021). ¿Qué dice y piensa el profesorado chileno sobre su desempeño e impacto educativo? Evidencias de la década 2011-2020. *Revista de estudios experiencias en educación*. *REXE*, 20(43), 225-248. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/981>