

EL ROL DEL DOCENTE COMO INVESTIGADOR DE SUS PROPIAS PRÁCTICAS. UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO

Cristina Moreno Pinillos

Universidad de Zaragoza

crmoreso@unizar.es

PALABRAS CLAVE

Rol del docente, investigación-acción, formación crítica, estudio etnográfico.

RESUMEN

La formación del profesorado y su rol se presentan en el momento actual como una necesidad. De manera específica, resulta fundamental identificar el nexo de unión que hay entre investigación y práctica para avanzar así en el desarrollo de una educación de calidad para todos. El estudio que se presenta se centra de forma especial en el rol del docente como investigador crítico de sus propias prácticas de enseñanza a fin de garantizar una mejora de las mismas desde un proceso de reflexividad y que respondan a la heterogeneidad del alumnado. Más concretamente, se aborda cómo la investigación-acción puede suponer un punto de inflexión hacia la transformación de las realidades educativas desde un enfoque contextual. La propuesta forma parte de una tesis doctoral todavía en construcción. Desde el punto de vista metodológico, se toma como referencia la etnografía desde una perspectiva crítica a través de la observación participante, entrevistas semi-estructuradas y conversaciones informales. Los resultados muestran distintos ejemplos del rol del docente como investigador y transformador de sus prácticas, poniendo en valor el proceso reflexivo y crítico que se genera entorno a las mismas.

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta que se presenta forma parte de un proyecto de investigación mayor que conforma una Tesis Doctoral que tiene como propósito el estudio en profundidad y el análisis de prácticas de enseñanza creativas vinculadas con el territorio a través de los medios digitales en pequeñas escuelas rurales catalogadas como de “especial dificultad” en la Comunidad Autónoma de Aragón. De manera específica, el desarrollo del estudio etnográfico a través “del ir y venir” de la teoría al campo, ha generado procesos de reflexión y de transformación en los docentes de las realidades investigadas, siendo el eje central de la presente propuesta.

En el momento actual grandes cambios están aconteciendo a los diferentes niveles de la sociedad. La mercantilización, la globalización, la hiper-conexión, los avances tecnológicos y la movilidad (Beach y Vigo, 2021; Gu, 2021) están dando lugar a nuevos paradigmas que tienen una repercusión en la educación y por ende, en las escuelas. En este contexto existe una preocupación por la mejora de la enseñanza y por el rendimiento educativo del alumnado, siendo objeto de debate, de las políticas y reformas educativas y del desarrollo de nuevas herramientas y materiales. El uso de los medios digitales y la innovación educativa en este panorama son vistos como elementos catalizadores y como solución a los problemas y retos del sistema educativo (Bower, 2019). Sin embargo, para poder considerar los recursos, espacios y metodologías mencionadas, es preciso tener en cuenta a los dos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes y el alumnado. Especialmente el estudio presentado se centra en el docente sin perder de vista su rol hacia el alumnado, las escuelas y la sociedad.

El rol del docente ha cambiado, cambia y cambiará a lo largo de la historia, pues igual que otros aspectos de la educación como la metodología o el desarrollo de políticas educativas, dicho rol también se ve influenciado por cambios sociales, económicos y culturales, que suponen transformaciones de paradigma. El contexto actual precisa de docentes cada vez más preparados para la enseñanza, que respondan a las exigencias contextuales cambiantes, de inclusión educativa, acompañando y guiando al alumnado en su crecimiento, e inmersos en un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, en el que se preparen, se formen y generen preguntas. Es decir, un profesional que investigue e integre procesos eficaces para su propia práctica (Álvarez y Villadón-Gallego, 2017). Siendo así, el docente es protagonista no solo del proceso de enseñanza, sino también del de aprendizaje.

En este sentido, el marco de referencia de este estudio está basado en las bases conceptuales-teóricas de *investigación-acción* y *etnografía crítica*. Desde un marco teórico basado en la Teoría Crítica (Habermas, 1982), se presenta un estudio que subraya y que tiene como finalidad contribuir al conocimiento sobre rol del docente como investigador y transformador de sus propias prácticas para facilitar y desarrollar una *praxis a favor de una escuela para todos*. Se presta especial atención al papel del docente como investigador, y el valor de su acción como transformadora de sus propias prácticas.

1.1 La investigación en la docencia desde una perspectiva crítica

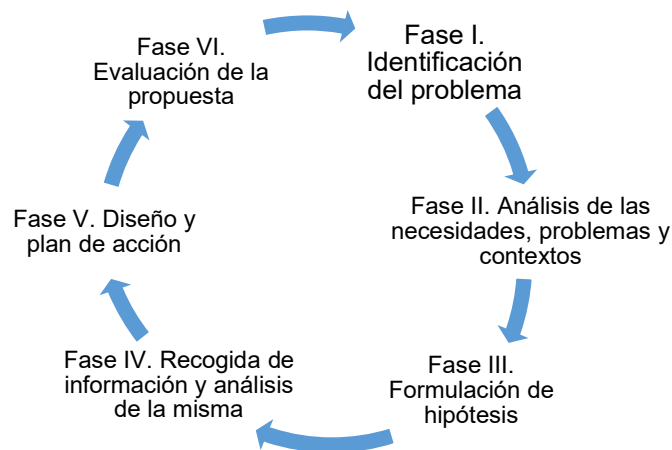
La investigación-acción se presenta como una manera de analizar el problema, identificar los retos y también pensar en una solución (Miguel, 2000). Latorre (2014) citando a Lewin

(1946) incluye la necesidad de que el proceso de reflexión, planificación y acción suponga la necesidad de integrar una evaluación. En este proceso, el docente lleva a cabo una exploración de su propia realidad, entiendo esta como una situación rica, compleja y alejada por tanto de la simplicidad (Sanahuja, Moliner y Benet, 2020).

Navarrete y Farfán (2016) consideran que la investigación-acción permite la mejora curricular y en el autodesarrollo profesional, pues permite la identificación de estrategias de acción que son implementadas, y que someten al proceso de enseñanza-aprendizaje a una observación y reflexión que propicia un cambio.

Figura 1.

Proceso de investigación acción



Fuente. Basado en Miguélez (2000)

Así, se entiende la investigación-acción como un proceso dinámico de acción-reflexión-acción (Miguélez, 2000), cuyo fin último es la transformación de las prácticas docentes (Sanahuja, Moliner y Benet, 2020), alcanzando una relación dialéctica entre la teoría y la práctica (Miguélez, 2000), superando la brecha tradicional entre investigación y realidad (Ainscow, 2002).

En este proceso se destaca el rol del docente como investigador, participando en el proceso de investigación e indagación partiendo de su realidad educativa de aula y/o centro (Kiza y Agesilaou, 2022; Miguélez, 2000). Se identifican las experiencias y lo vivido de todas las personas, involucradas en la acción, como valiosas y relevantes para el proceso, independientemente de su posición y del rol que desempeñen (Freire, 1970), promoviendo así relaciones de horizontalidad (Bisquerra, 2009).

Diferentes estudios de investigación de corte cualitativo, y especialmente etnográfico (Álvarez, 2008; Cerletti, 2013; Velazquez et al., 2020; Miguelez, 2000; Sanahuja et al., 2020; Vigo et al., 2019) muestran cómo la investigación aplicada a la docencia se interpreta como una oportunidad de transformación y de cambio a partir de procesos de reflexión. Los estudios sobre investigación-acción se relacionan principalmente en el ámbito educativo con la formación del profesorado contextualizando muchos de los estudios en etapas superiores como la universitaria (Van-Leeden y De Jesús, 2019). Sin embargo, son pocos los estudio que consideran la investigación-acción en relación con el rol del docente, valorando su rol transformador (Messiou, 2019).

El valor de la investigación por parte del docente de manera contextualizada se justifica a nivel teórico y epistemológico desde la teoría crítica pues desde este enfoque se busca que los seres humanos sean más conscientes de sus propias realidades, más críticos con sus posibilidades, más activos en sus labores transformadoras, siendo, además, conscientes de su papel y del rol que desempeñan (Habermas, 1982).

2. OBJETIVOS

Partiendo del contexto actual definido anteriormente, así como del marco conceptual y teórico de referencia, este estudio tiene como propósito analizar el rol del docente en las aulas, indagando sobre el papel que desempeña tomando como referencia la dialéctica entre teoría y práctica. La cuestión de investigación es doble: (1) ¿Cómo tiene lugar el proceso de investigación-acción a partir de la acción propia de los docentes? (2) ¿Cómo el proceso de investigación-acción tiene una influencia en el desarrollo de prácticas de enseñanza?

Esta doble pregunta, nos lleva a plantear como objetivos específicos de la investigación:

- Conocer cómo el proceso de investigación-acción tiene lugar, prestando especial atención al rol investigador del docente.
- Identificar cómo este proceso puede facilitar el desarrollo y transformación de prácticas de enseñanza.

Para ello, se tendrá en cuenta la relevancia de la investigación etnográfica desde una perspectiva crítica partiendo para ello de las percepciones de docentes de dos escuelas rurales.

3. METODOLOGÍA

La investigación que se presenta que, tal y como se ha destacado anteriormente, forma parte de un estudio mayor, está basada en el método etnográfico en el marco de la investigación cualitativa. La selección del método viene determinada por los propios objetivos del mismo. Así, la etnografía permite indagar sobre un aspecto concreto con claridad, precisión y profundidad partiendo de las observaciones del entorno, así como de las experiencias de los investigados (Hammersley y Atkinson, 1994). Más concretamente, el método etnográfico permite, además, tener un gran rango de situaciones empíricas para ser analizadas, permitiendo la emergencia de contradicciones y reflexiones, sobre contextos sociales complejos (Jeffre y Troman, 2004), no solo por parte del investigador, sino también, por parte de los participantes (Parsons, 2018). Además, esta permite establecer una relación dialéctica de dichos resultados con otros estudios, las realidades analizadas, así como con las reflexiones que suscite el estudio en sí mismo (Corbett, 2015; Walford, 2009).

De manera específica, la etnografía desde una perspectiva crítica permite el estudio de la realidad desde sus diferentes niveles buscando la interrelación de diferentes ámbitos (económico, político, social y cultural), para la explicación de una realidad, en este caso educativa o pedagógica (Maisuria y Beach, 2018). De ahí parte el rol transformador de la etnografía crítica (Beach y Vigo, 2021). Podríamos hablar de un efecto investigación- acción ya que se plantea como principal propósito la mejor de una praxis en los centros educativos participantes del estudio, promoviendo un aprendizaje a partir de un análisis reflexivo a causa del proceso de investigación (Bustos, 2011).

3.1 Escenario de la investigación

Este estudio se enmarca en una investigación etnográfica centrada en el análisis de prácticas de enseñanza creativas a través de medio digitales en contextos rurales.

La selección de los participantes se ha llevado a cabo a través de un muestreo intencional basado en criterios de inclusión y exclusión (Bodgan y Taylor, 1987), los cuales han sido definido a partir de la lectura y revisión de estudios previos sobre escuelas rurales, prácticas de enseñanza y uso de medios digitales (Jeffrey y Troman, 2004). De esta manera se establecen como criterios de inclusión: el estar ubicados en zonas rurales, el desarrollo de prácticas alejadas de la performatividad y la posibilidad de acceder a los centros para realizar largas estancias de observación participante.

El resultado del proceso de selección fueron dos escuelas rurales pequeñas (en literatura denominadas como “Escuelas Incompletas (Boix, 2004)”) ubicadas en la Comunidad Autónoma de Aragón. Ambas escuelas están catalogadas en el marco de la Comunidad como “escuelas de especial dificultad” atendiendo a la Orden ECD/1435/2017, de 12 de septiembre por la que se establecen los criterios para determinar los puestos y centros públicos docentes no universitarios susceptibles de ser catalogados como de especial dificultad en la Comunidad Autónoma de Aragón.

En el estudio que se presenta se interpreta al docente desde un doble rol; por un lado como participante y por otro lado, como investigador pues tienen la posibilidad de contribuir al conocimiento, reorientar su comprensión del mundo, transformar sus experiencias y significados, en este caso, acerca de su propio rol. Supone en si mismo el propósito del estudio.

Los contextos de las escuelas y los participantes se reflejan en la figura que se muestra a continuación.

Tabla 1.

Participantes y contextos

| Escuela | Docentes | Alumnado | Características |
|--------------------------|---|-----------------------|---|
| Escuela Rural Pequeña I | Director (Matemáticas, Proyecto) 2 maestras-tutoras definitivas (1º ciclo y 2º ciclo) Maestra- tutora interina (Educación Infantil) Audición y Lenguaje interina Pedagogía Terapéutica interina e itinerante | 47 alumnos 3 aulas | Especial dificultad Diversidad cultural Nivel socioeconómico medio- bajo Metodologías activas Participación comunidad educativa |
| Escuela Rural Pequeña II | Directora y tutora de Educación Primaria definitiva Maestra de educación infantil interina Profesor especialista de educación física, aragonés y música. Pedagogía Terapéutica y Audición y Lengua interina e itinerante | 16 alumnos 2 aulas | Especial dificultad Familias repobladoras Nivel socioeconómico medio Metodologías activas |

Fuente. Elaboración propia.

3.2 Recogida de información

La recogida de información se ha llevado a través de técnicas propias de la etnografía como es la observación participante, las conversaciones informales y entrevistas semi-estructuradas a lo largo de 8 meses (Noviembre-Junio, 2022), siendo un total de 326 horas de observación participante y 12 entrevistas semi-estructuradas las cuales han sido complementadas con conversaciones informales durante las estancias en los centros educativos.

La observación participante supone una de las técnicas de recogida de información más significativas dentro de las ciencias sociales (Ciesielska et al, 2018) y concretamente se relaciona con el método etnográfico (Denzin, 1997) ya que da la oportunidad de recoger información acerca de prácticas sociales – que, cómo y dónde hace algo la gente- en un contexto que es natural para ellos (Hammersley y Atkinson, 2007). permite obtener una descripción y una imagen minuciosa no solamente del espacio, sino de las dinámicas que se generan en el grupo social investigado, comprendiendo y valorando, siendo parte de la realidad investigada (Taylor y Bodgan, 1984).

Por otro lado, las entrevistas llevadas a cabo permiten profundizar en aspectos observador durante las estancias participantes. Son conversaciones abiertas, flexibles e informales, donde el investigador asume una posición pasiva, valorando las aportaciones de los investigados, pudiendo también poder retomar el rumbo de la entrevista (Bodgan y Teylor, 1987; Cerri, 2010).

Finalmente, se destaca el rol de las conversaciones informales como una técnica de recogida de información constitutiva de la propia observación participante. Estas interacciones sociales permiten al investigador profundizar en el conocimiento de un fenómeno concreto generando relaciones de confianza que permiten romper con la relación tradicional y jerárquica entre investigador-participante perspectiva (Swain y Spire, 2020).

Toda la información se ha recogido en diarios de campo que han permitido organizar la información para el futuro análisis del mismo.

3.3 Análisis

El análisis de la información recogida se ha llevado a cabo a través de la interpretación, de una manera dialéctica entre el marco teórico, los estudios tomados como referencia y la información recogida. En este sentido, a través de la relectura del diario de campo, de las conversaciones informales y de las entrevistas, y de comparación con la literatura de referencia, se han obtenido

unos núcleos de interés que han facilitado la emergencia de categorías con el objetivo de operativizar y organizar la información recogida. Las categorías emergentes suponen en sí mismo, el punto de partida para la distribución de los resultados que se especifican en el siguiente apartado.

En análisis de los datos se realizó de forma paralela a la recogida de información y también de manera posterior. Seguidamente se procedió a realizar un proceso de triangulación a fin de garantizar validez y fiabilidad del presente estudio (Lather, 1986). Para ello se procedió al intercambio de información con los participantes del estudio a través de conversaciones informales y a través de informes formales que permitieron así poder realizar una discusión entre el feedback facilitado por los participantes con los estudios de referencia.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El uso del método etnográfico desde la perspectiva crítica ha permitido el conocimiento en profundidad de la realidad investigada orientando dicho conocimiento hacia la reflexividad y la transformación (Beach y Vigo, 2021).

La investigación que se presenta tenía como consideración previa el cómo el docente afrontaba su propia práctica docente y cuál era su rol en relación con el desarrollo de prácticas de enseñanza. En este sentido, el estudio muestra como principal tesis cómo los docentes participantes del estudio muestran un gran interés por la formación a lo largo de la vida, pues entienden dicho proceso de aprendizaje como única vía para poder transformar sus realidades educativas y producir una mejora. Esta idea se relaciona con las aportaciones que Cerletti (2013) hacía con relación a la investigación-acción, viendo dicho proceso como una forma de aprendizaje continuo y de autodesarrollo profesional.

El hecho de que nosotros leamos para implementar metodologías o cambios en las aulas es la mejor manera de seguir aprendiendo. El docente no puede desvincularse de una formación continua y más en los tiempos que corren en donde los cambios que se producen te exigen que estes al día.

En esta línea, los docentes participantes son observadores activos de sus realidades educativas lo que les permite conocerlas, analizarlas, buscar información para proponer una resolución al reto o la problemática pedagógica que se plantea en sus aulas y/o centro (Navarrete y Farfán, 2016).

Muchas veces pasamos por alto el tema de la observación, pero en realidad nosotros estamos todo el rato observando y analizando lo que está pasando en nuestras clases. Nosotros al final de cada curso proponemos aspectos de mejora o nuevas formas de trabajo para el curso siguiente, pero todo está basado en lo que hemos percibido en las clases (Entrevista, Maestro escuela rural pequeña I).

Los y las docentes reconocen igualmente la necesidad de repensar sobre sus propias prácticas para poder, no solo responder a cuestiones metodológicas, sino también para dar una respuesta inclusiva para todo el alumnado. De manera específica, los docentes destacan cómo en el contexto de una escuela rural pequeña es de especial importancia que exista esa reflexión desde un enfoque crítico pues la escuela tiene como misión la respuesta a todo el alumnado (Vigo et al., 2019). Así lo reconocen los docentes quienes definen la propia escuela rural como aquella única en la localidad que acoge a toda la diversidad del alumnado. En relación con la respuesta a la heterogeneidad que presentan en las aulas, los docentes destacan que “sólo a través de procesos de investigación-acción, ya sean intencionados o naturales, es posible llegar a una inclusión desde un enfoque contextual” (Conversación Informal Director Escuela Rural I).

Este hecho pone de manifiesto que tras la observación y el análisis, existe un proceso de reflexión del quehacer del aula, detectando así aspectos que suponen un reto a mejorar (Busquets et al., 2016). En este sentido se denota el rol que tiene el docente como analista de sus propias prácticas, desarrollando así un profundo proceso crítico y reflexivo (Beach y Vigo, 2021).

Este primer momento de observación-análisis, invita al docente a indagar e investigar, pero esta vez desde un punto de vista pedagógico, buscando nuevas formas de hacer. Los y las docentes destacan cómo el hecho de participar en estudios en colaboración con la Universidad propicia que exista ese proceso de reflexión sobre sus prácticas.

Para nosotros por ejemplo es muy importante que nos ayudéis a formarnos. Cuando os hemos pedido artículos o materiales sobre algún tema específico o cuando intercambiamos opiniones, es una manera de poder seguir formándonos y mejorando nuestra pedagogía en el aula (Entrevista, Maestra Escuela Rural Pequeña II).

Muchas veces estamos inmersos en el que hacer del curso escolar, lo diseñamos en base a las necesidades que detectamos, pero cuando venís personas externas y nos dais un

feedback es cuando nos replanteamos muchos aspectos que nos llevan sin duda a la reflexión y la mejora (Conversación Informal, Maestra Escuela Rural Pequeña I).

Se pone así en valor, por un lado, cómo lo observado supone un punto de partida para la formación y por ende, la transformación, y por otro lado, como la acción del investigador en el campo se comprende por parte de los y las docentes como una vía de acceder al conocimiento. El intercambio que se produce de información enriquece una relación alejada de la verticalidad y que nutre un aprendizaje mutuo y una acción transformadora (Vigo, 2020). Los y las docentes, destacan que su rol cambia cuando se ven inmersos en procesos de investigación externos que invitan a llevar a cabo su propia investigación. Uno de los docentes destaca cómo el rol del docente también debe ser de investigador, lo que se relaciona propiamente con la investigación-acción.

Lo que está claro es que los docentes no podemos implementar cosas a ver si funcionan o no, debemos de justificar lo que hacemos y eso es lo que tratamos de hacer desde la escuela. Todo lo que hacemos está justificado curricularmente pero también teóricamente. Entendemos que la lectura de estudios es algo fundamental por eso agradecemos que exista el intercambio de documentación que hay contigo. Yo me he planteado muchas veces lo que se hace en otros países y es que el primer día de llegar a un centro educativo, te dan una relación de bibliografía para leer. Eso inevitablemente te ayuda a pensar sobre tus prácticas, te da la posibilidad de cambiarlas, de ajustarlas a un contexto y eso es sin duda información (Conversación Informal, Director Escuela Rural Pequeña I).

A través del intercambio de información entre docentes e investigadores, así como de la formación continua basada en lo observado, se ha comprobado cómo se produce un cambio en las prácticas que desarrollan los docentes en las aulas.

Nosotros nos planteamos como objetivo de este año el mejorar la competencia escrita porque vimos a lo largo del año pasado que era algo que nos fallaba. Cuando nos hablaste del texto libre la verdad que nos pareció una idea realmente buena y entonces, si te parece, podemos probarlo en la sesión de mañana. Hoy les pedimos que creen los textos y mañana los podemos poner en común (...). (Conversación Informal, Maestra Escuela Rural Pequeña I).

A la vista de lo presentado, la investigación es incorporada a la enseñanza y al que hacer de los y las docentes, de una manera natural, orgánica y contextual, respondiendo así a sus propias realidades educativas. El propio proceso de investigación ofrece la oportunidad a los participantes de que reflexionen sobre sus prácticas produciéndose transformaciones. En este sentido el rol del docente no es el de transmisor de conocimientos, actitudes o competencias, sino que es el de investigador y transformador de sus realidades educativas.

En este sentido, la etnografía como crítica (Maisuria y Beach, 2017), supone de interés en la formación continua de docentes y en el propio estudio de su rol, al entender este desde la reflexividad, la transformación y la investigación.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Como conclusiones de la presente comunicación se extrae cómo el docente desarrolla a su vez de forma indirecta un rol de investigador de sus propias prácticas promoviendo así un proceso de mejora de estas fundamentado y contextualizado. El proceso de reflexión a su vez supone una manera de garantizar y afianzar una formación a lo largo de la vida de los docentes que parte de sus propias realidades, siendo así contextualizado y valorando la idiosincrasia de los contextos. Se produce así una mejora de la praxis desde un prisma contextual.

Se reconoce también el valor de la investigación etnográfica, pues supone un potencial para generar un conocimiento más profundo de la realidad investigada. Su valor transformador se explicita cuando los maestros señalan alternativas y desarrollan nuevas formas de pensar y líneas de acción de acuerdo con su propia realidad.

Si bien es cierto se presenta como limitación del estudio el muestreo. El hecho de estar enmarcado en una tesis doctoral la cual se contextualiza en pequeñas escuelas rurales ha determinado la selección de los centros. Se propone así la posibilidad de aumentar la muestra y contextualizar el estudio en otras tipologías de escuela, pero valorando igualmente la particularidad de los contextos.

Como futura línea de investigación se presenta la opción de indagar en cómo la co-investigación entre maestros e investigadores puede generar procesos de transformación que rompan con la relación jerárquica hegemónica que existe entre el investigador y el investigado y entre la investigación y la práctica.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beach, D., & Vigo-Arazola, M. B. (2021). Critical Ethnographies of Education and for Social and Educational Transformation: A Meta-Ethnography. *Qualitative Inquiry*, 27(6), 677-688.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bogdan, R., & Taylor, S. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Ciss Praxis.
- Bower, M. (2019). Technology-mediated learning theory. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1035-1048.
- Busquets, T., Silva, M., & Larrosa, P. (2016). Reflexiones sobre el aprendizaje de las ciencias naturales: Nuevas aproximaciones y desafíos. *Estudios pedagógicos*, 42(especial), 117-135.
- Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural ¿Irreconciliables? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 155-170.
- Cerletti, L. (2013). Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza. *Pro-Posições*, 24(2), 81-93.
- Cerri, C. (2010). La importancia de la metodología etnográfica para la investigación antropológica. El caso de las relaciones de valores en un espacio asociativo juvenil. *Perifèria: revista de recerca i formació en antropologia*, 1 (13), 1-32.
- Ciesielska, M., Boström, K. W., & Öhlander, M. (2018). Observation methods. In *Qualitative methodologies in organization studies* (pp. 33-52). Palgrave Macmillan, Cham.
- Corbett, M. (2015). Towards a rural sociological imagination: ethnography and schooling in mobile modernity. *Ethnography and education*, 19, 263-277.
- De Jesús Pérez-Van-Leenden, M. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 177-192.
- Denzin, N.K. (1997). *Interpretative Ethnography*. Sage.

- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum
- Gu, Y. (2021). The Impact of Globalization on Education. *International Journal of Social Science and Education Research*, 4(3), 152-157.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Hammersley, M., & Atkinson, P (1994). *Ethnography: principles in practice*. Routledge.
- Jeffrey, B., & Troman, G. (2004). Time for ethnography. *British educational research journal*, 30(4), 535-548.
- Kyza, E. A., & Agesilaou, A. (2022). Investigating the processes of teacher and researcher empowerment and learning in co-design settings. *Cognition and Instruction*, 40(1), 100-125.
- Lather, P. (1986). Issues of Validity in Openly Ideological Research: Between a Rock and a Soft Place. *Interchange*, 17(4), 63-84.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. (5.ª ed). Graò.
- Maisuria, A., & Beach, D. (2017). Ethnography and education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Messiou, K. (2019). Collaborative action research: facilitating inclusion in schools. *Educational Action Research*, 27(2), 197-209.
- Miguélez, M. M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda académica*, 7(1), 27.
- Navarrete Sánchez, E., & Farfán García, M. (2016). *Investigación, acción de la reflexión a la práctica educativa*. Colofón
- Parson, L. (2018). An Institutional Ethnography of Higher Education: The Experiences of Undergraduate Women Majoring in Math and Physics. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 13(1).

- Sanahuja, A; Moliner, L., & Benet, A. (2020). Análisis de prácticas inclusivas de aula desde la investigación-acción participativa. Reflexiones de una comunidad educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 125-143.
- Swain, J., & Spire, Z. (2020). The Role of Informal Conversations in generating data, and the ethical and methodological issues they raise. *Forum qualitative social research*, 21(1), 12-35.
- Taylor, S y Bodgan, R (1984). *Introduction to qualitative research method*. (2.^a ed). Kohn Wiley.
- Velazquez, R. L., de Oca, N. C. M., & Huizar, L. D. V. (2020). La Investigación-Acción como metodología para mejorar la práctica docente: tres casos en México. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, (2), 38-60.
- Vigo Arrazola, M. B., Dieste Gracia, B., & García Goncet, D. (2019). Formación de profesorado en y para la justicia social: una investigación etnográfica. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(4), 89-107.
- Vigo-Arrazola, B (2020). *Research feedback as a strategy for educational transformation*. In *Oxford research encyclopedia of education*, 2-24
- Walford, G. (2009). For ethnography. *Ethnography and Education*, 4(3), 271-282.