

Capítulo 14

Motivos de formadores de docentes para involucrarse en una innovación sobre formación en didáctica imaginativa

*Carolina López Larios
Etty Haydée Estévez Nénninger*

<https://doi.org/10.61728/AE24180122>

Introducción

El presente trabajo de investigación forma parte de una tesis doctoral que busca analizar los significados de docentes y estudiantes de una escuela normal con respecto a sus experiencias de formación en didáctica imaginativa desde la perspectiva teórica de la innovación educativa. En este trabajo, el objetivo es describir los significados de formadores de docentes de una escuela normal sobre los motivos para involucrarse en una innovación de formación en didáctica imaginativa.

Los cambios en el plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar y licenciatura en educación primaria, derivados de la reforma educativa de 2012, abrieron paso a la diversidad de modalidades de titulación para estudiantes normalistas (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2012). Previamente, estas se reducían a la documentación de experiencias de prácticas, sin embargo, en esta reforma, se agregaron: el portafolio, el informe de prácticas profesionales y la tesis de investigación. Esto, a su vez, implicó la necesidad de modificar las tareas de las y los formadores de docentes normalistas, ya que habría que fomentar habilidades investigativas vinculadas a la práctica docente en escuelas de educación básica de manera acentuada durante el último año de su formación inicial.

En este contexto, cada escuela normal del país ha asumido distintas temáticas de investigación; se han conformado cuerpos académicos y han surgido líneas específicas de investigación (Castro-Miranda et al., 2018). De este modo, durante el ciclo escolar 2016-2017, en una primera experiencia para la escuela normal del estado de Sonora, se ofertaron diversas líneas temáticas de investigación, entre ellas, una titulada “educación imaginativa” (Covarrubias, Siqueiros y López, 2017).

La educación imaginativa emerge de la teoría del desarrollo del pensamiento y la imaginación de Egan (1997), quien, a su vez, propuso estrategias orientadas a la práctica docente y a la transformación del currículum tradicional. A pesar de ser una teoría consolidada a nivel internacional,

su conocimiento en México es incipiente, por lo que incorporar el tema como línea temática de investigación en una escuela normal fue una primera experiencia de su tipo.

Las orientaciones prácticas derivadas de la teoría, conforman la didáctica imaginativa, enfocada en la incorporación prioritaria de la imaginación y emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Egan y Judson, 2018). Así pues, en las actividades de esta línea temática de investigación, el estudiantado se involucra en el aprendizaje y aplicación de la didáctica imaginativa mediante ejercicios de planificación, así como en la investigación de su aplicación. De esta manera, se han incorporado formadores y formadoras de docentes en el acompañamiento de estas actividades como asesores de tesis.

Aproximación teórica

En cuanto a los elementos teóricos que sustentan y guían esta investigación, por un lado, se encuentra la teoría de la educación imaginativa (Egan, 1997), mientras que, su aplicación en la formación inicial docente en México se estudia desde la perspectiva teórica de la innovación educativa (De la Torre, 1994; Rivas, 2000; Fullan, 2007).

La educación imaginativa se sustenta en la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky y la teoría de la recapitulación cultural, asumida e interpretada por Egan (1997). En este sentido, el autor desglosa cinco modos de comprensión que el ser humano es capaz de desarrollar a lo largo de su vida, como una consecuencia de la interacción deliberada con instrumentos culturales.

La distinción que hace Egan (1997) es formular cómo nuestros estudiantes interiorizan distintas herramientas culturales a lo largo de su vida, convirtiéndose en herramientas cognitivas y facilitando así el desarrollo de la imaginación que permite darle sentido a la experiencia, principalmente mediante el cuerpo y el lenguaje. Así, considerando que estas herramientas vinculan la imaginación, las emociones, y la razón, sugiere cómo podemos propiciar experiencias de aprendizaje significativas.

En este sentido, la teoría de la educación imaginativa, y su aplicación práctica denominada didáctica imaginativa, puede ser estudiada desde la

perspectiva teórica de la innovación educativa. Esto debido a los cambios sistemáticos que sugiere en la práctica docente: involucrar las emociones e imaginación mediante herramientas cognitivas para generar experiencias de aprendizaje memorables.

Por este motivo, adquiere relevancia entender los significados que atribuyen las y los formadores de docentes a su involucramiento en las actividades de la línea temática de educación imaginativa. Sobre esto, Rivas (2000) agrupa ciertos motivos de docentes para participar o adoptar innovaciones, que son determinantes en su éxito. Por un lado, están los elementos impulsores que se generan de manera interna y por otro, aquellos generados de manera externa.

Los primeros tienen que ver con el sentido ético y de vocación de las y los docentes, la preocupación por el otro y la propia proyección profesional. Los segundos se vinculan a las demandas sociales y sistemáticas, externas a la institución, así como demandas intra-institucionales como el proceso de asumir el rol institucional, los recursos y la tecnología disponibles (Rivas, 2000).

Por su parte, Fullan (2007) sostiene que entre los factores para iniciar innovaciones educativas se encuentra el compromiso de las y los docentes. A pesar de que el profesorado busca constantemente mejorar su práctica y adoptar innovaciones didácticas en el aula, es difícil que ciertas iniciativas se sostengan y crezcan en la comunidad debido a que requieren del apoyo de pares, y para ello el tiempo es regularmente limitado. Sin embargo, un motivo para que una innovación despegue tiene que ver con la convicción de las y los docentes en cuanto a su pertinencia.

Metodología

Para esta investigación, desde un paradigma interpretativo y enfoque cualitativo, se empleó la técnica de la entrevista con cuatro formadores y formadoras de docentes de una escuela normal donde se ofrece la línea temática de investigación de educación imaginativa. Primero, se diseñó un guion de entrevista derivado de la construcción de cuatro dimensiones teórico-analíticas: educación imaginativa, formación didáctica, práctica reflexiva e innovación educativa. Posteriormente, el guion fue enviado a

cinco especialistas para ser validado por juicio de expertos con la finalidad de revisar la relevancia, la suficiencia, la coherencia y la claridad de la formulación de las preguntas (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Asimismo, se invitó al grupo de cuatro docentes asignados para asesorar tesis de licenciatura de la línea temática de educación imaginativa de la escuela normal a una sesión virtual informativa para describir los detalles de la investigación y solicitar su participación voluntaria en las entrevistas, a lo cual accedieron.

El guion de entrevista se dividió en dos partes; la primera parte de las entrevistas se llevaron a cabo en el transcurso de un mes y cada una tuvo una duración de aproximadamente una hora. Posteriormente, se transcribieron las entrevistas para realizar, de manera inductiva, el análisis temático de los significados colectivos siguiendo la lógica de Van Manen desde la fenomenología-hermenéutica (2003).

Desarrollo

La formación didáctica de docentes ha sido objeto de debate continuo. A nivel internacional existen distintas orientaciones en los programas de formación inicial docente, donde algunos son predominantemente teóricos, mientras que otros focalizan la práctica. No obstante, entre las contribuciones al dilema teoría-práctica ha entrado la reflexión como eje articulador de la teoría y la práctica (Kitchen y Petrarca, 2016).

Para Schön (1998), la práctica reflexiva permite desarrollar los saberes profesionales, en este caso, de la docencia, con la intención de mejorar las acciones de manera deliberada y continua. En esta línea, surge la investigación educativa como una herramienta para la reflexión sobre y en la práctica, debido a que su experiencia puede provocar la modificación de creencias sobre la docencia (Soto et al., 2019).

En su caso, las experiencias de formación en didáctica imaginativa han sido investigadas principalmente desde la perspectiva del estudiantado, quienes resaltan su disposición por aprender diversas estrategias que promuevan el aprendizaje significativo (Covarrubias et al., 2017; Fettes, 2005; Wakimoto y Yoshida, 2018). No obstante, también destacan los retos en cuanto a la comprensión de la teoría y su aplicación debido a la falta de ex-

posición previa a este tipo de propuesta didáctica como estudiantes (Egan et al., 2016; Fettes, 2005).

Estas experiencias implican a las y los formadores de docentes, poniendo de relieve su papel dentro de la formación en didáctica imaginativa como innovación didáctica. En este caso, Judson et al. (2021) sugieren que es crucial el involucramiento imaginativo y emocional de las y los formadores de docentes cuando participan en programas de formación con enfoque en la teoría de la educación imaginativa. En este sentido, conocer los motivos para sumarse a una innovación centrada en la didáctica imaginativa contribuye a la comprensión de sus implicaciones en la formación inicial docente, particularmente en la educación normal mexicana.

Resultados

En el año 2016 se integró la educación imaginativa como una línea temática de investigación en la escuela normal del Estado de Sonora. Desde entonces, se han conformado distintos equipos de docentes asignados como asesores de tesis de estudiantes de licenciatura. En el ciclo escolar 2020-2021, participó un equipo de 4 docentes, asignados como asesores de 11 estudiantes. El equipo es diverso, sin embargo, destaca el deseo compartido de aprender sobre las implicaciones prácticas de la teoría de educación imaginativa en el contexto educativo mexicano. En esta sección, se abarcan los motivos determinantes para su involucramiento en esta innovación.

Categoría 1. Motivación para disfrutar y crecer profesionalmente. El equipo docente se involucró con la expectativa de encontrar herramientas para mejorar su práctica docente, o bien, para renovarse mediante un reto nuevo que les permitiera sentirse motivados. Por ejemplo, una docente resalta con entusiasmo que disfruta ser parte del proyecto:

A mí me gusta, lo disfruto, me entusiasma aprender algo que es inacabado. Es muy padre aprender sobre las emociones, la inteligencia, la imaginación... algo tan humano, tan de nosotros y que hasta cierto punto no lo veíamos o no lo teníamos tan claro. (Docente 2)

Otro docente advierte su involucramiento como una oportunidad para disfrutar su trabajo:

Yo quiero estar donde al momento de estar revisando, pueda ser algo que disfrute más, me permita conectarme más. Sabía que tenía que leer, dar opiniones y todo... pero me quería expandir un poquito más... Pienso que esta es la línea donde me gusta más el tipo de trabajo que se hace. (Docente 4)

A pesar del entusiasmo que comparten por aprender, también expresaron haber sentido nervios por la novedad atribuida a esta teoría:

Me asignaron directamente a esa línea de investigación, y como todos me imagino, con muchos nervios de algo totalmente desconocido, a pesar de que ya tenía mis añitos como maestra de grupo y conociendo más o menos ciertos enfoques, pero este era totalmente nuevo. (Docente 2).

Categoría 2. Mayor atractivo: novedad y diferencia en tipo de planificación y actividades. La educación imaginativa capturó la atención del equipo docente principalmente por dos motivos: primero, porque reconocen que la planificación didáctica sugerida es distinta a la que utilizan; y, segundo, porque encuentran una justificación teórica para el tipo de actividades que realizan en su propia práctica. Por ejemplo, un docente indica lo siguiente:

La planeación no tiene una secuencia como nosotros la conocemos, elementos curriculares sí los tiene, pero una secuencia en cuanto inicio, desarrollo y cierre, no. Lo que me llamó mucho la atención fue ver cómo se trabaja esa planeación, que a lo mejor puede comenzar de cierta manera. Es un trabajo diferente a lo que nosotros como docentes estamos acostumbrados. (Docente 3)

Otro docente menciona que tanto la planificación como las actividades capturaron su interés: “Me gustó mucho el examen de una alumna en esta línea. Me gustaron las actividades que tenía y su descripción sobre cómo planeó las clases” (Docente 4). Por otra parte, una docente expresó haber encontrado en la teoría de educación imaginativa una explicación sobre la efectividad de herramientas como la narrativa:

Sabía que estas estrategias funcionaban en la práctica, pero no tenía esta base teórica. Esperaba que esta línea me diera esa visión organizada de actividades que yo pueda utilizar. Esa era la expectativa. La teoría totalmente me hizo sentido, me gustó. Esperaba buscar un sustento teórico donde me explicara por qué funciona la narrativa, aunque ya sepa que funciona, porque claro que funciona. (Docente 1)

Categoría 3. Experiencia con saldo positivo y altas expectativas. A pesar de contar con distintas trayectorias, el equipo docente visualiza varias posibilidades para continuar con su desempeño profesional relacionado con la educación imaginativa, expresando con ilusión la posibilidad de colaborar con otras instituciones. Una docente comenta: “Tengo expectativas más ambiciosas porque al momento de estar conociendo más, pienso que se puede llegar a implementar de otra manera, que incluso dentro del sistema educativo mexicano hace falta tener esta estructura sólida, estas herramientas” (Docente 1).

Otra docente reconoció haber vivido experiencias gratificantes a partir de su trabajo como asesora con estudiantes de otras generaciones: “la experiencia con los trabajos que me ha tocado asesorar ha sido muy satisfactoria. Nunca dejas de aprender porque la imaginación de tus alumnos es ilimitada, infinita, cosas tremendas de bonitas...” (Docente 2).

El equipo de docentes concuerda con la proyección que visualizan para la línea temática de investigación de educación imaginativa en la escuela normal:

Yo le veo mucho futuro a esta línea de investigación. Podemos hacer conexiones con otras normales también. Se podría estar trabajando también en otras escuelas, si los maestros están interesados y no dudo que lo puedan estar. Creo que puede tener un gran alcance... (Docente 1)

En el caso de otro docente, resalta el beneficio potencial y la necesidad que identifica con docentes en servicio, expresando interés en participar en algún curso que le permita profundizar en la aplicación de la educación imaginativa en distintos contextos. Por su parte, una docente llega a identificar a la educación imaginativa como su tema de innovación, el cual ha dado oportunidades para desenvolverse profesionalmente:

yo no tuviera todo este fruto de trabajo si no hubiera conocido educación imaginativa, ni participaciones en congresos, ¿qué les iba a ir a platicar? ¿Cuál sería mi tema de innovación educativa? ... yo no podría hacer nada si no tuviera este acercamiento al tema. No estuviera en ninguna línea o estuviera en la que sea, no sé. (Docente 1)

Categoría 4. Deseo de mayor apoyo institucional además del recibido. El equipo docente muestra consideración al reconocer que se les ha apoyado en cuestiones como la asignación de docentes a la línea y la apertura de la biblioteca para consulta de bibliografía necesaria. Una docente comenta: “Me gustaría que se considere cómo funciona la línea y qué maestros tienen realmente el interés genuino en trabajar esa temática, que no sea un requisito...” (Docente 1).

Otros docentes resaltan que, a pesar de las restricciones por la pandemia, la escuela normal apoyó con la apertura de la biblioteca: “Estaba abierta la biblioteca, pero, al ser libros tan nuevos, no están aquí. Tenemos que buscar los recursos vía internet. Pero eso fue el apoyo: pasarnos tesis donde las muchachas se pudieran apoyar.” (Docente 3).

En cuanto a la visión que tienen sobre el proyecto, coinciden en sus deseos de dar mayor proyección a su trabajo y al de sus estudiantes; dar a conocer más la educación imaginativa y vivir experiencias de intercambios:

Está padre, pero me gustaría que se diera esa proyección de manera institucional, que se conozca más que la Escuela Normal del Estado está poniendo su granito en la preparación de alumnos con miras de reconocimientos internacionales, que salen de Casablanca donde está la Normal. (Docente 2)

También resaltan la necesidad de contar con formación y bibliografía requerida:

Yo diría que puede mejorar el apoyo de los libros, que estén accesibles para todas las líneas de investigación. También que se nos permita tener un taller de manera presencial, que ya quede programado en el semestre, y que entren los maestros y alumnos que quieran, no solamente a los de la línea de investigación. Es conocimiento y creo que todos queremos saber más cada vez. (Docente 3)

De modo que el equipo docente tiene deseos de expandir su red, divulgar el trabajo realizado y continuar profundizando en su formación.

Conclusiones

Desde la perspectiva teórica de la innovación educativa, el equipo docente tiene una labor clave en la implementación efectiva de la línea temática de educación imaginativa en la escuela normal. Si bien es conocido que las y los formadores de docentes influyen en la construcción de significados del futuro profesorado (Reyes y González, 2015; Encinas et al., 2019), en estos casos, es de quienes depende la internalización del cambio en los componentes que la innovación pretende mejorar.

Entre los motivos para involucrarse en la innovación, se encuentran elementos impulsores generados internamente y externamente (Rivas, 2000), ya que asumen una incorporación voluntaria asociada a la expectativa de mejorar en su profesión, particularmente en su papel como docentes. Esto coincide con las afirmaciones de Rivas en cuanto a que, la motivación interna más profunda que lleva a las y los docentes a sumarse a una innovación se percibe como un medio que le permite crecer profesionalmente, y que además aporta de manera positiva a la formación de sus estudiantes.

En las motivaciones del equipo docente se presentan elementos intra-institucionales (Rivas, 2000), generados externamente, ya que a partir de la integración de la tesis de investigación como una modalidad de titulación, el equipo docente asume la nueva tarea de asesorar a sus estudiantes de las escuelas normales en el desarrollo de sus proyectos. Es decir, a raíz de las modificaciones curriculares establecidas en los planes de estudio, se adaptan a una responsabilidad distinta que implica nuevos aprendizajes.

Adicionalmente, para el equipo docente la reflexión sobre su propia práctica influye en su motivación y decisión de sumarse. Esto coincide con el análisis de Chodakowski (2009) sobre la implementación de un programa de formación en didáctica imaginativa, quien sostiene que el involucramiento de formadores de docentes implica la reflexión sobre sus acciones pedagógicas. No obstante, Chodakowski lo menciona como un posible efecto de participar en un programa de formación en didáctica imaginativa. Para este equipo docente, la reflexión es un ejercicio que contribuye a tomar la decisión de formar parte de esta línea temática. En este caso, la reflexión sobre la acción (Schön, 1998) impulsa la motivación para asumir el compromiso.

Por otro lado, el equipo docente señala aspectos de la teoría de la educación imaginativa ya vividos en su propia práctica. Esta asociación coincide con los hallazgos de Dooner (2006) y Nielsen (2010) quienes señalan que las y los docentes que incorporan la educación imaginativa en su práctica de manera sistemática, encuentran en la teoría una base sólida para sustentar lo que ya realizaban en su práctica. Aspectos como la planificación y el tipo de actividades fueron detonantes para su curiosidad e interés. En el caso de la planificación, se concibe como un enfoque distinto a lo realizado usualmente; y en cuanto a las actividades, las relacionan con estrategias que utilizan en sus clases, lo cual da sentido a su efectividad en el aula.

El equipo docente reconoce como atractiva la diferencia y la novedad que sugiere el formato de planificación didáctica de educación imaginativa. Sin embargo, la novedad por sí misma y la propuesta de un enfoque diferente para la planificación y la práctica docente, son justificaciones insuficientes para consolidar y sostener una innovación (González y Cruzat, 2019; Zabalza, 2004). En este caso, la didáctica imaginativa se asume como un enfoque innovador, aunque es pertinente considerar su aporte a las prácticas existentes en el contexto y profundizar en los elementos que contribuyen u obstaculizan su crecimiento como innovación.

Tanto el involucramiento cognitivo como el afectivo de docentes en una innovación es importante para su desarrollo y efectividad (De la Torre, 1994; Pila et al., 2020). Por un lado, el vínculo cognitivo se asocia a la curiosidad y estimulación intelectual que provoca al equipo docente aprender algo nuevo que les permita autorrealizarse. Mientras que entre las emociones resaltan la ilusión y la incertidumbre ante la novedad, lo cual, en el caso de la última podría obstaculizar el desempeño si se vuelve poco manejable. No obstante, las innovaciones implican que las y los involucrados tomen ciertos riesgos, y las emociones como el miedo son comunes en un proceso de este tipo.

El equipo docente destaca los beneficios de la formación en didáctica imaginativa para sus estudiantes y también proyectan que puede tener resultados que beneficien a la sociedad en general, expandiendo su visión fuera del aula. Tanto el impacto positivo como la visualización de posibles aplicaciones en otros contextos, pueden considerarse como criterios para definir una innovación (Gonzalez y Cruzat, 2019). De esta forma, las in-

novaciones continúan abriéndose a distintas posibilidades y pueden seguir haciendo mejoras en el sistema. Aunque, a pesar de que el equipo docente visualiza las posibilidades de aplicación y extensión del proyecto, se omiten las líneas de acción planteadas de manera concreta para que esto suceda.

Finalmente, se reconoce el apoyo que se ha recibido por parte del personal administrativo y académico de la institución, aunque destacan el deseo de tener más oportunidades para expandir y mejorar la labor desempeñada hasta el momento. En el caso de las innovaciones que surgen como iniciativa de docentes, como es en esta situación, es común que se encuentren dificultades en su desarrollo y crecimiento si cuentan con poco reconocimiento en la institución escolar. Por lo que valorar e impulsar iniciativas locales puede incrementar de manera significativa sus beneficios (Gonzalez y Cruzat, 2019; Pila, et al., 2020).

Además, involucrar al equipo docente en la investigación y difusión del conocimiento didáctico derivado de sus experiencias de acompañamiento como asesores de tesis tiene el potencial de impulsar y marcar precedentes para la consolidación de innovaciones didácticas generadas internamente en las escuelas normales del país.

Referencias

- Castro-Miranda, R., Ferra-Torres, G. E. y Pinos-Rodríguez, C. I. (2018). La generación de proyectos de investigación educativa con alumnos normalistas: Una experiencia en la benv Enrique C. Rébsamen. *Kinesis Revista Veracruzana de Investigación Docente*, 3(3), 54-62. <http://www.revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/30/21>
- Chodakowski, A. (2009). *Teaching made wonderful: Redesigning teacher education with imagination in mind*. [Tesis de doctorado]. Burnaby, Canadá: Simon Fraser University.
- Covarrubias, D., Siqueiros, M. y López, C. (2017). *Diseño propuesta de titulación: Experiencia de estudiantes normalistas bajo el enfoque de educación imaginativa*. [Ponencia]. Primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.
- De la Torre, S. (1994). *Innovación curricular: proceso, estrategias y evaluación*. Dykinson.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2012). *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. Secretaría de Educación Pública. México.
- Dooner, A. M. (2006). *Applying Egan's theory of imagination and learning to middle years practice: a professional learning community's experience*. [Tesis de maestría]. University of Manitoba.
- Egan, K. (1997). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. University of Chicago Press.
- Egan, K., Bullock, S. y Chodakowski, A. (2016). *Learning to teach, imaginatively: Supporting the development of new teachers through cognitive tools*. *McGill Journal of Education*, 51(3), 999-1012. <https://doi.org/10.7202/1039625ar>
- Egan, K. y Judson, G. (2018). *Educación imaginativa: herramientas cognitivas para el aula*. Narcea Ediciones.
- Encinas, A., Pino, F. A. y Romero, A. E. (2019). *El acompañamiento del tutor en la práctica del estudiante normalista* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en educación*, 6(1), 27-36.

- Fettes, M. (2005). Imaginative Transformation in Teacher Education. *Teaching Education*, 16(1), 3-11. DOI: 10.1080/1047621052000341572
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- González, C. y Cruzat, M. (2019). Innovación educativa: La experiencia de las carreras pedagógicas en la Universidad de Los Lagos, Chile. *Educación*, 28(55), 03-122. DOI: 10.18800/educacion.201902.005.
- Judson, G., Powell, R. y Robinson, K. (2021). Educating “Perfinkers”: How Cognitive Tools Support Affective Engagement in Teacher Education. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(1). DOI: 10.5206/cjsotlrcacea.2021.1.10793.
- Kitchen, J. y Petrarca, D. (2016). Approaches to Teacher Education. En J. Loughran, y M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education*. Springer Science and Business Media.
- Nielsen, T. W. (2010). Lost in translation? Rethinking First Nation education via LUCID insights. *International Review of Education*, 56(4), 411-433. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-010-9168-6>
- Pila, J., Andagoya, W. y Fuentes, M. (2020). El profesorado: un factor clave en la innovación educativa. *Revista Educare*, 24(2), 212-232. DOI: 10.46498/reduipb.v24i2.1327.
- Reyes, M. E. y González, F. E. (2015). *La planeación de la enseñanza en la formación inicial: una perspectiva de los normalistas* [Ponencia]. XVII Concurso Lasallista de Investigación, Desarrollo e innovación. <https://repositorio.lasalle.mx/handle/lasalle/1858>
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*. Editorial Síntesis.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Editorial Paidós.
- Soto, E., Núñez, Serván, M. J., Peña, N. y Pérez, Á. I. (2019). Nuevos retos en la formación del profesorado. Lesson Study: acompañar la enseñanza y la investigación. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 38-57. DOI: 10.24310/mgnmar.v0i0.6504.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Wakimoto, S. y Yoshida, T. (2018). An elementary EFL teacher education course based on the Imaginative Approach. *International Journal*

of Curriculum Development and Practice, 20(1), 21-34. DOI: https://doi.org/10.18993/jcrdaen.20.1_21

Zabalza, M. Á. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 113-136. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.531>

Anexos

| Anexo 1. Relación y claves de informantes | | |
|---|-----------|-------------------------|
| Clave | Sexo | Escolaridad |
| Docente 1 | Femenino | Maestría |
| Docente 2 | Femenino | Maestría |
| Docente 3 | Masculino | Estudiante de doctorado |
| Docente 4 | Masculino | Estudiante de doctorado |

Anexo 2. Preguntas del guion de entrevista correspondientes a los resultados presentados

¿Cómo llegó a participar en la línea temática de investigación de educación imaginativa?
¿Cuáles fueron sus motivos para integrarse en esta línea temática de investigación?
¿Ha vivido alguna experiencia o tiene algún interés particular que lo ha llevado a elegir trabajar con esta línea?
¿Qué expectativas tenía usted al comienzo de su trabajo en esta línea? ¿De qué manera han cambiado estas expectativas?
¿Recibió apoyo de la institución para el trabajo en esta línea? ¿De qué modo le apoyó?
¿Qué recomendaría para mejorar en el apoyo que le brinda la institución?