

EL PAPEL DEL CONOCIMIENTO EN LA AGENCIA DOCENTE: UN MODELO TEÓRICO DE COMPRENSIÓN¹

*The Role of Knowledge in Teacher Agency: An
Understanding Theoretical Model*

Macarena VERÁSTEGUI MARTÍNEZ*, Jorge ÚBEDA GÓMEZ**

*Fundación Promaestro

Universidad Autónoma de Madrid. España.

macarena.verastegui@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9062-1630>

**Fundación Promaestro

Universidad Complutense de Madrid. España.

jubeda@promaestro.org

<https://orcid.org/0000-0001-9286-6247>

Fecha de recepción: 16/07/2021

Fecha de aceptación: 23/11/2021

Fecha de publicación en línea: 01/03/2022

Cómo citar este artículo: Verástegui Martínez, M., y Úbeda Gómez, J. (2022). El papel del conocimiento en la agencia docente: un modelo teórico de comprensión. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 1-19 [últimos artículos]. <https://doi.org/10.14201/teri.26953>

RESUMEN

El conocimiento del profesorado es un objeto de estudio fundamental para la investigación educativa desde que existe evidencia del impacto que tiene en la mejora de los sistemas educativos. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones desarrolladas

1. Investigación en el marco del proyecto “#Lobbyingteachers: fundamentos teóricos, estructuras políticas y prácticas sociales de las relaciones público-privadas en materia de profesorado en España”. (Ref. PID2019-104566RA-I00). De la Convocatoria 2019 del Programa Estatal de I+D+I.

presentan una visión parcial e incompleta sobre esta cuestión, ya que ofrecen modelos de indagación poco operativos o que sesgan el constructo estudiado. Para superar estas limitaciones y estudiar de manera operativa la cuestión del conocimiento educativo docente es esencial partir de un enfoque de agencia del profesorado que permita comprender con claridad en qué consiste la práctica profesional. El objetivo de este artículo es ofrecer un modelo teórico y metodológico que vincule la agencia del profesorado con el conocimiento educativo que el docente es capaz de producir. Para ello hemos desarrollado un trabajo crítico-reflexivo sobre la documentación existente y los conceptos en juego, partiendo de dos modelos de comprensión: el modelo de la cumbre del Conocimiento de Contenido Pedagógico (Helms & Stokes, 2013) y el modelo ecológico de Priestley *et al.* (2015) sobre la agencia. Como resultado, ofrecemos un modelo que recoge el concepto de agencia y de conocimiento docente y que amplía la comprensión de este último constructo a partir de la inclusión de dos dimensiones: (1) el conocimiento que adquiere y posee y (2) el conocimiento que produce *ad intra* y *ad extra* de la profesión. Nuestra prospectiva con este modelo es observar si nos sirve como marco operativo para indagar el conocimiento educativo que el docente es capaz de producir en las prácticas reflexivas y colaborativas y situar en un espacio más productivo la clásica separación heredada entre teoría y praxis.

Palabras clave: Conocimiento de contenido pedagógico; praxis; enseñanza reflexiva; observación; comunidades de prácticas.

ABSTRACT

Teacher Knowledge is a relevant subject matter for educational research since there is evidence about the impact of teachers in the effectiveness and improvement of educational systems. However, mainly researches have a biased and incomplete approach about it, because they offer fewer operative methods of investigation or that distort the concept that is studied. To overcome these constraints and to study in an operational way teacher educational knowledge is necessary to draw from a teacher agency approach, which lead us to understand clearly what is professional practice. The aim of this paper is to offer a theoretical and methodological model which links teacher agency with educational knowledge that teacher can produce. For that we have done a critical-reflective work about the reference material and the research concepts, and we have drawn from two understanding models: *Pedagogical Content Knowledge* Summit model (Helms, & Stoke, 2013) about Pedagogical Content Knowledge and ecological model of Priestley *et al.* (2015) about teacher agency. As results, we offer a model that links the concepts of teacher agency and teacher knowledge, and it expands the teacher knowledge understanding because it incorporates two dimensions about it: (1) knowledge that teacher incorporates and get and (2) knowledge that teacher produces *ad intra* and *ad extra* of profession. Our prospect of this model is to observe if it is useful for studying knowledge that teachers create through reflective and collaborative practices in an operational way and to locate the inherited classic gap between theory and praxis in a more constructive place.

Keywords: pedagogical content knowledge; praxis; reflective teaching; observation; communities of practice.

1. INTRODUCCIÓN

Desde 1980, el conocimiento del profesorado ha sido una línea de investigación muy relevante (Biesta *et al.*, 2017; Fernández, 2014) cuyo objetivo principal ha sido comprender qué es y qué conforma este conocimiento. Shulman (1987) fue uno de los primeros autores en abordar esta cuestión (Biesta *et al.*, 2017). Aunque desde el inicio incorporó, no sólo en qué consistía este conocimiento, sino cómo el docente es capaz de generarlo, la mayor parte de la investigación desarrollada ha partido de una idea estática del constructo, es decir, como un fenómeno ganado a partir de la experiencia formativa y profesional (Fernández, 2014).

Los modelos que se basan en una idea dinámica del conocimiento, como el de Shulman (1987) y el de la cumbre del Conocimiento de Contenido Pedagógico (*Pedagogical Content Knowledge*, en adelante, PCK) (Helms & Stokes, 2013), parten de un enfoque en el que el conocimiento docente es producido y ampliado en el ejercicio de la práctica. Sin embargo, esta construcción de conocimiento educativo se circunscribe *ad intra* de la profesión, es decir, recoge cómo el docente va incorporando a su saber inicial el cuerpo de conocimientos necesario para su desempeño a partir de la formación recibida, del contexto de trabajo y de los resultados de aprendizaje de su alumnado. De esta manera, los docentes van desarrollando un amplio cuerpo de conocimientos que constituye el PCK (Medina, 2006).

Este enfoque del PCK como un constructo que se va generando y ampliando gracias a la praxis docente queda recogido, de manera clara, en el modelo de Helms & Stokes (2013). Estos investigadores, durante la cumbre de PCK, hicieron un esfuerzo por aunar los diversos modelos existentes sobre esta cuestión y consensuar un modelo unificado que sirviera como marco de comprensión de este constructo. Sin embargo, el modelo se circunscribe a la producción de conocimiento *ad intra* de la profesión docente, de tal forma que la perspectiva del docente como generador de conocimiento educativo que es proyectado hacia fuera de la profesión no aparece en la literatura de esta línea de investigación.

A pesar de ello, la cuestión del docente como creador de conocimiento *ad extra* no es una novedad y son diversos los autores que apuestan por este enfoque de la profesión (Domingo, 2020; Rupérez, 2014; Shulman, 1987; Zeichner & Liston, 1996). En el ámbito de la investigación- acción se ha abordado ampliamente esta cuestión, ya que parte de la idea de que el docente es agente participativo de la misma y no solo sujeto investigado (Kemmis, 2006), por lo que se presenta como una de las mejores formas en la que el docente, junto al equipo de investigación, es capaz de generar conocimiento educativo. Sin embargo, aunque se ha demostrado que es un modelo eficaz, los docentes poseen otras formas, más próximas a su desempeño, de

indagar sobre su práctica que también les permiten producir conocimiento educativo (Croll, 1995; Groundwater-Smith *et al.* 2016; Reis-Jorge, *et al.*, 2020).

Desde esta perspectiva, gran parte de la literatura se ha centrado en abordar esta cuestión desde los procesos necesarios para que el docente genere conocimiento educativo. Así, existe abundante bibliografía sobre la importancia de la reflexión para que el docente se convierta en indagador de su práctica (Domingo, 2020; Reis-Jorge *et al.*, 2020; Villar Angulo, 1995), sobre la observación para que el docente recoja evidencias sobre la práctica educativa ejecutada (Burgess *et al.*, 2019; Firestone & Donaldson, 2019; Roth *et al.*, 2019), sobre la relevancia de pertenecer a comunidades profesionales de aprendizaje (Malpica, 2013; Moreno, 2018) y sobre la capacidad docente para sistematizar las evidencias recogidas de la práctica y ponerlas en discusión con las evidencias procedentes de la investigación educativa (Croll, 1995; Malpica, 2013; Murillo *et al.*, 2017; Perines, 2018).

Por otro lado, otras investigaciones no se han centrado tanto en cómo se produce el conocimiento sino en la fuente de la que procede. En este sentido, el docente es productor del conocimiento que se genera de su práctica educativa (Schön, 1984; Shulman, 1987). Al ser una realidad práctica, la teoría de la acción ha sido el marco teórico desde el que se ha abordado este constructo, siendo uno de sus principales objetivos comprender en qué consiste la praxis del profesorado (Dewey, 1933; González, 1997; Priestley *et al.*, 2015). Si bien es cierto que se han producido avances destacados en la comprensión del fenómeno, todavía resta por aclarar y discutir algunas cuestiones que influyen directamente en la forma de comprender la profesión docente (Groundwater-Smith *et al.*, 2016; Medina & Pérez, 2017; Perines, 2018; Viñao, 2018).

A pesar de ello, podemos afirmar que el pragmatismo ha sido una influencia filosófica decisiva en el pensamiento educativo durante el siglo XX (Biesta, 2007; Dewey, 1933; Thoilliez, 2013), ayudando a comprender en qué consiste la profesión docente y la práctica educativa (Leijen *et al.*, 2020). En este sentido, la investigación de Priestley *et al.* (2015), desde fundamentos pragmatistas, hace una aportación destacada incorporando el enfoque ecológico a la descripción de la agencia docente. Desde este enfoque, la comprensión de la agencia se obtiene a partir de las interacciones que existen entre los diversos elementos que la constituyen (esfuerzos individuales, recursos disponibles y factores contextuales y estructurales). Es por esta idea de la interrelación entre los elementos que las claves contextuales, poco destacadas en la bibliografía anterior, adquieren un papel clave en este enfoque, ya que son necesarias para lograr una comprensión profunda y ajustada sobre la praxis docente y, por tanto, sobre su capacidad profesional para tomar decisiones y actuar en beneficio del proceso de aprendizaje de los alumnos (Groundwater-Smith *et al.*, 2016).

Sin embargo, no disponemos todavía de un modelo unificado que integre la capacidad del profesorado para construir conocimiento tanto *ad intra* de la profesión

(cuerpo de conocimientos que los docentes van generando e incorporando) como *ad extra* (conocimiento educativo que el profesorado transfiere al resto de la comunidad) (Biesta, *et al.*, 2017). Es decir, que la producción de conocimiento educativo por parte del profesorado se convierta en una dimensión dinámica y transversal de la agencia.

El propósito de este artículo es ofrecer un modelo teórico y metodológico que vincule la agencia del profesorado con el conocimiento educativo que el docente es capaz de producir. Para ello partimos de dos modelos de comprensión. En primer lugar, el modelo de la cumbre de PCK (Helms & Stokes, 2013) sobre el conocimiento que posee el profesorado. En segundo lugar, el enfoque ecológico de Priestley *et al.* (2015) sobre la agencia docente (siguiendo la versión ampliada por Leijen *et al.*, 2020) y, por tanto, sobre cómo el conocimiento es ejecutado en la práctica. A partir de estos dos modelos se incorpora la dinámica de producción de conocimiento educativo por parte del profesorado, atendiendo a los procesos que se han destacado como fundamentales para esa construcción: reflexión, observación, discusión y sistematización.

Para ello hemos seguido el método de leer, pensar y escribir (Trilla, 2005 citado en Thoilliez, 2013), basado en un trabajo reflexivo que ha supuesto un ejercicio cuidadoso de lectura y documentación que ha permitido desarrollar una comprensión y discusión crítica de los conceptos en juego. Como resultado, ofrecemos un modelo que sintetiza y recoge el concepto de agencia y de conocimiento docente y amplía la comprensión de este último incluyendo las dos dimensiones del conocimiento educativo del profesorado: (1) el conocimiento que adquiere y posee y (2) el conocimiento que produce *ad intra* y *ad extra* de la profesión.

2. LA POTENCIALIDAD DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Dentro de las profesiones y, en concreto, en la docencia, la reflexión se ha definido a través del concepto de práctica reflexiva, cuya incorporación conceptual al mundo educativo tuvo su origen en Dewey (1933). Sin embargo, este concepto adquiere especial relevancia cuando las agendas políticas y la investigación ponen al profesorado como agente imprescindible de la calidad educativa (Rupérez, 2014). La reflexión del docente sobre su práctica se convierte así en una de las claves para la mejora educativa y en uno de los procesos imprescindibles para el fortalecimiento de la profesión (Rupérez, 2014; Verástegui, 2019).

Así pues, podemos entender la práctica reflexiva como la capacidad de desarrollar el juicio pedagógico, que permite hacer frente a la realidad educativa de manera crítica, pensada, compartida y sistemática, con el fin de abordarla adecuadamente, generar conocimiento de la propia actividad profesional y buscar alternativas para la mejora (Domingo, 2020; Schön, 1984; Zeichener & Liston, 1996).

Desde este marco, son diversos los autores que han investigado la práctica reflexiva atendiendo a su tipología y graduación con el fin de comprender cómo

potencia la agencia del profesorado y fomenta la creación de conocimiento educativo (Leijen *et al.*, 2020; Villar Angulo, 1995).

El modelo de comprensión que proponemos parte de dos aportaciones fundamentales acerca de la práctica reflexiva y su relación con el conocimiento educativo: la tipología de Schön (1984) y el modelo ampliado de agencia docente de Leijen *et al.* (2020). En primer lugar, la distinción de Schön (1984) sobre el pensamiento práctico (conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción) sigue siendo una de las tipologías más destacadas en esta cuestión. Además, asumimos la ampliación que Killion & Todnem (1991) realizaron sobre el trabajo de este autor, incorporando la reflexión para la acción, gracias a la cual se incorpora la dimensión proyectiva de la acción. En segundo lugar, el modelo de Leijen *et al.* (2020) vincula los grados de reflexión con la consecución de agencia.

Los grados de reflexividad mencionados forman parte de un continuo (Domingo, 2020) que se distribuye desde el uso del conocimiento tácito e implícito hasta la transferencia de un conocimiento educativo riguroso y sistematizado de la práctica educativa (Killion & Todnem, 1991; Villar Angulo, 1995). Esta graduación depende fundamentalmente de cómo la práctica reflexiva es realizada y qué se obtiene de ella, es decir, qué agencia es lograda y qué tipo de conocimiento educativo se moviliza y ejecuta (Leijen *et al.*, 2020). Para comprender esta cuestión es fundamental poner atención en las dinámicas profesionales que se activan, así como en las herramientas utilizadas (Domingo, 2020). Por esta razón, en el modelo de comprensión recogemos tres dinámicas profesionales orientadas a la consecución del nivel de reflexividad que propicia la generación de conocimiento educativo sistemático y explícito: la observación, la discusión y la sistematización de la práctica con otros docentes (Malpica, 2013; Úbeda, 2018; Verástegui, 2019; Villar Angulo, 1995).

2.1. *La mirada que mejora: la observación de la práctica educativa*

En primer lugar, la observación de la práctica educativa, rigurosa y sistematizada es una de las herramientas esenciales para la práctica reflexiva si el objetivo es generar conocimiento educativo que pueda transferirse al resto del sistema (Contreras & Pérez de Lara, 2010; Leijen *et al.*, 2020; Roth *et al.*, 2019). Que la observación sea sistemática, quiere decir, tal y como define Úbeda (2018, p. 5), que (i) se realiza conforme a unos fines orientados a la mejora, (ii) se ajusta a unos criterios de observación elaborados por los docentes, (iii) es realizada a través de diversas herramientas que propician la observación, y (iv) ocupa un espacio específico en el tiempo de aula.

La observación sistematizada de la práctica debe incorporarse tanto en su dimensión individual -autoobservación- como en su dimensión profesional -observación entre iguales- (Spencer, 2014). Gracias a ella, la reflexión se concreta en el tiempo, pues formula unos objetivos educativos que alcanzar sobre prácticas específicas y determina los cauces que permiten sistematizar la observación (Úbeda, 2018). De

esta manera, el docente es capaz de disminuir los sesgos en la evaluación posterior de las prácticas educativas y obtener evidencias sobre lo que está funcionando o no en su aula (Burgess, *et al.*, 2019; Firestone & Donaldson, 2019; Roth *et al.*, 2019; Spencer, 2014). Así, la observación permite acercarse a la práctica con el fin de investigar sobre ella (Contreras & Pérez de Lara, 2010; Croll, 1995; Domingo, 2020).

En este sentido, son muchos los autores que han destacado la necesidad de que el profesorado pueda realizar investigaciones en las aulas para evaluar la eficacia de sus prácticas y poder detectar las necesidades de mejora (Contreras & Pérez de Lara, 2010; Domingo, 2020; Groundwater-Smith *et al.*, 2016; Reis-Jorge *et al.*, 2020; Zeichner & Liston, 1996). La observación entendida como un proceso de recogida de información resulta fundamental para desarrollar la investigación en el aula y, por tanto, para la creación de conocimiento que tiene como finalidad conseguir mejorar la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje (Croll, 1995; Domingo, 2020; Malpica, 2013).

Esta observación puede darse de diversas maneras, sin embargo, para que el docente aumente su agencia y produzca conocimiento es necesaria la participación de otros compañeros de forma directa (la observación entre iguales) o indirecta (la grabación de las sesiones) (Spencer, 2014). Llegamos así al reconocimiento de la importancia de la comunidad profesional y la discusión como dinámica fundamental para la creación de conocimiento por parte del profesorado.

2.2. *La comunidad profesional: el papel de los colegas en la discusión educativa*

Los procesos reflexivos y de observación, propios de la indagación en el aula, deben enmarcarse en el seno de una comunidad profesional de aprendizaje (Malpica, 2013; Moreno, 2018; Moya & Luengo, 2019; Spencer, 2014; Villar Angulo, 1995). El conocimiento docente surge de la experiencia educativa construida colaborativamente en los contextos escolares para atender, con mayor precisión, las necesidades educativas del alumnado (Contreras & Pérez Lara, 2010; Úbeda, 2018).

Tal y como venimos defendiendo, la capacidad individual del docente juega un papel fundamental a la hora de conseguir agencia y construir conocimiento de su práctica. Sin embargo, es solo una de las partes implicadas ya que las cuestiones estructurales, sociales y materiales también influyen en estos procesos (Leijen *et al.*, 2020; Priestley *et al.*, 2015). Por tanto, es importante centrar la mirada en la comunidad profesional y buscar qué actuaciones son importantes desde esta dimensión colectiva e institucionalizada de la profesión docente (Malpica, 2013; Moya & Luengo, 2019). Esta información es clave a la hora de que las decisiones políticas puedan apoyar o desincentivar al profesorado en la consecución de la agencia (Biesta *et al.*, 2017; Priestley & Drew, 2019) y, por ende, como defendemos en este artículo, en la construcción de conocimiento educativo (Groundwater-Smith *et al.*, 2016; Moreno, 2018).

La capacidad del profesorado para construir conocimiento requiere de una visión colegiada sobre el grado de evidencia de las prácticas y teorías educativas disponibles, que orientan la práctica del aula y del centro educativo (Malpica, 2013). Con tal objetivo, en el contexto escolar se torna imprescindible disponer de espacios y tiempos para que los docentes discutan sobre tales evidencias y, a través de la observación, sean capaces, conjuntamente, de discernir cuáles son los procesos pedagógicos que en ese momento están consiguiendo mejores resultados en el aprendizaje de su alumnado (Priestley & Drew, 2019).

En definitiva, la discusión educativa colegiada permite al cuerpo docente mejorar su juicio pedagógico, impulsar una cultura profesional de alto impacto y fomentar el aprendizaje constante orientado hacia la mejora (Biesta, 2007; Priestley & Drew, 2019). Sin embargo, debe ser sistemática y sistematizada para que sea una acción profesional institucionalizada y no meramente arbitraria (Malpica 2013, Úbeda, 2018). Esta última clave es la que completa el ciclo de construcción de conocimiento, incorporando, por un lado, una dinámica interna a la profesión y, por otro, permitiendo su transferencia al resto del sistema educativo.

2.3. *La sistematización de la práctica educativa: un previo a la transferencia*

La sistematización de la práctica educativa se torna fundamental para crear conocimiento a partir de ella y, así, poder institucionalizarla y transferirla (Groundwater-Smith *et al.*, 2016). Tal sistematización se realiza a partir de procesos colaborativos y contextualizados que revelan un alto nivel de logro en la agencia del equipo docente implicado (Malpica, 2013; Verástegui, 2019).

En primer lugar, la sistematización precisa de criterios comunes y objetivados que permitan conocer qué es lo que funciona mejor en las aulas con relación a los procesos de enseñanza- aprendizaje que se están desarrollando en los centros (Malpica, 2013; Úbeda, 2018). El conocimiento sobre lo que está funcionando y lo que no en cada escuela permite, por un lado, mejorar la práctica y crear una cultura colaborativa de aprendizaje constante y, por otro, institucionalizar las prácticas educativas que mejor funcionan (Verástegui, 2019). De esta manera, todos los docentes de un centro trabajarán a partir de un horizonte y enfoque común, asumiendo el reto del aprendizaje de todo el alumnado de manera colaborativa (Biesta, 2007). Es decir, permitiría a los docentes conseguir un desempeño eficaz, acercándose al cometido de que todos los estudiantes aprendan y lleguen a las competencias que la institución escolar ha considerado esenciales (Malpica, 2013).

En segundo lugar, los criterios profesionales de valoración permiten al colectivo docente fortalecerse frente a la comunidad y al sistema educativo (Úbeda, 2018), ya que puede presentar, a través de las evidencias generadas a partir de su práctica, cuáles son las respuestas dadas a las necesidades que tiene el centro y cuál es el valor educativo de aquellas, lo que supone aportar un conocimiento necesario para el sistema educativo en su conjunto. Esta información es de vital importancia para

los líderes escolares, ya que podrían poner al servicio de lo pedagógico la dimensión organizativa de los centros educativos (Malpica, 2013). Del mismo modo, los agentes que toman decisiones educativas desde el ámbito político deberían acoger esta información como un bien preciado para acompañar las medidas políticas y de gestión a las necesidades pedagógicas de los centros educativos (Biesta *et al.*, 2019; Viñao, 2018). Por último, la investigación académica y disciplinar podría orientar parte de sus intereses a corroborar e indagar sobre las evidencias del profesorado (Murillo *et al.*, 2017; Perines, 2018), de tal forma, que habría un equilibrio entre la investigación y la práctica, propiciándose una retroalimentación constante entre ellas (Croll, 1995).

3. LA PRAXIS COMO CONCEPTO CLAVE: LA AGENCIA DOCENTE

El concepto de praxis es un constructo complejo, cuya definición sigue siendo un reto epistémico actual, sobre todo cuando pretendemos comprender qué es y en qué consiste un tipo de práctica como es la docencia (Medina & Pérez, 2017; Perines, 2018; Viñao, 2018; Zeichner & Liston, 1996). A pesar de ello, son diversos los autores que han abordado esta cuestión haciendo un esfuerzo de definición y delimitación del concepto (Dewey, 1933; González, 1997; Leijen, *et al.*, 2020).

En este artículo, asumimos la concepción de agencia aportada por Priestley *et al.* (2015), que procede del pragmatismo, para abordar la cuestión de la praxis docente. Su aportación fundamental es la incorporación del enfoque ecológico dentro de la teoría de la acción, es decir, añadir a la comprensión de la acción docente la interacción entre los diversos elementos que la componen. Por agencia entendemos la capacidad profesional global del docente que emerge de la interacción entre la capacidad de los docentes para formular posibilidades para la acción, la consideración activa de tales posibilidades y el ejercicio de la elección, y los factores contextuales, es decir, las estructuras sociales, materiales y culturales que influyen en el comportamiento humano (Priestley *et al.*, 2015, p. 23). Por tanto, la agencia docente es un “fenómeno temporal y relacional; algo que ocurre a lo largo del tiempo y trata sobre las relaciones entre los actores y los entornos en y a través del cual actúan” (Biesta *et al.*, 2017, p. 40).

Este concepto de agencia se puede encontrar en otros autores, como en la teoría de la acción explicitada por González (1997), en la que desglosa la praxis en cuatro conceptos (actos, acciones, actuaciones y actividades). El último, la actividad, es la que permite a los “autores” (“agentes” en caso de Priestley *et al.*, 2015) ser capaces de escoger una actuación (acciones con sentido) entre diversas posibilidades.

La propuesta de agencia de Priestley *et al.* (2015) no solo recoge la capacidad de los individuos como elemento central de la misma, sino cómo esta capacidad interactúa con otros factores (contextuales, biográficos, etc.). Por tanto, entienden que la agencia es un fenómeno que se logra en los contextos y a través de ellos, es decir que no puede ser entendida sin tener en cuenta las interacciones que se dan

entre las diferentes dimensiones que la componen. Estas dimensiones son tres: la iterativa, la proyectiva y la práctica-evaluativa (Priestley *et al.*, 2015).

En primer lugar, la dimensión iterativa se conforma de la experiencia previa (tanto personal como profesional), es decir, de la capacidad individual (habilidades y conocimientos), de las creencias y los valores. En ella, se constituyen esquemas mentales que permiten actuar con cierto “*habitus*” y, por tanto, desempeñarse profesionalmente de manera adecuada, así como diseñar y orientar la práctica educativa a partir de los conocimientos adquiridos en el período de formación inicial y a lo largo del ejercicio profesional.

En segundo lugar, la dimensión proyectiva, influida directamente por la dimensión anterior, es la que se vincula con los propósitos que orientan la práctica hacia la generación de un futuro diferente (Priestley *et al.*, 2015). Los propósitos perseguidos influyen a la hora de tomar decisiones en la práctica y están vinculados a los valores y creencias que los docentes poseen. Es fundamental tener en cuenta cómo los mecanismos de evaluación del desempeño juegan un papel fundamental a la hora de moldear los propósitos profesionales que tienden a ajustarse a las normas y expectativas sociales. Esta afirmación conduce a valorar qué tipo de políticas a largo plazo se desarrollan para influir en la dimensión proyectiva del profesorado para beneficiar, en último término, al alumnado (Priestley *et al.*, 2015).

En tercer y último lugar, la agencia docente se conforma de la dimensión práctica-evaluativa, es decir, aquella orientada en el presente y que se produce en el entorno laboral. Es decir, las percepciones e interpretaciones que el docente genera a partir de las condiciones culturales, estructurales y materiales en las que desarrolla su trabajo y a partir de las facilidades, limitaciones y recursos de los que dispone (Leijen *et al.*, 2020). Es por ello por lo que esta dimensión tiene una gran influencia en el logro de agencia, ya que moldea profundamente las decisiones y la acción del docente, fomentándola o inhibiéndola. Por un lado, permite al docente conocer lo que es prácticamente posible dada una situación concreta y, por otro, le permite evaluar los retos que existen en esa situación y las posibilidades de acción para cada uno de ellos (Priestley *et al.*, 2015).

En definitiva, el aporte fundamental de estos autores es ofrecer un enfoque ecológico a la conceptualización de agencia. Es decir, comprenderla, no únicamente como la capacidad de actuar de los individuos, sino como un fenómeno que estos logran en y dentro de contextos que cambian continuamente a lo largo del tiempo y con orientaciones hacia el pasado, el futuro y el presente (Priestley *et al.*, 2015, p. 25). La idea de que el profesorado logra la agencia (y no dispone de ella) para actuar de una determinada manera nos permite colocar el conocimiento docente como un fenómeno emergente en un doble sentido: como aquello que emerge en una situación dada a partir de la capacidad para tomar decisiones y actuar en un contexto educativo dado y como un conocimiento producido que requiere ser sistematizado y transferido.

4. LA EMERGENCIA DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO DOCENTE

Como ya hemos visto, reflexionar sobre la práctica es una acción indispensable de la profesión docente (Domingo, 2020; Medina & Pérez, 2017). Sin embargo, cuando a esta acción le sumamos la observación, la colegialidad, la sistematización y la transferencia nos encontramos con un fenómeno mucho más amplio y complejo como es el de la construcción de conocimiento educativo (Malpica, 2013; Úbeda, 2018; Verástegui, 2019).

Cuando hablamos de conocimiento educativo docente, nos referimos al conjunto de afirmaciones sobre la validez de las prácticas educativas basadas en la observación sistematizada -búsqueda de evidencias- y la discusión de resultados a partir de criterios. Este conjunto de afirmaciones, además, forma parte de un proceso de discusión entre docentes y de transferencia más allá del contexto de ejecución de la práctica. Es por ello, que la agencia docente es, al mismo tiempo, condición de posibilidad del conocimiento educativo y su fuente (Helms & Stokes, 2013; Shulman, 1987).

A la hora de definir el constructo, tal y como lo encontramos en la literatura, el conocimiento educativo docente se entiende de dos formas distintas que no suelen aparecer conectadas entre sí (Biesta *et al.*, 2017). Por un lado, aquella que comprende este concepto como el cuerpo de saberes que hacen al conjunto de profesionales ser “buenos docentes” (*formal knowledge*), que suele ser prescrito por agentes externos a la profesión. Y por otro, aquellas que abordan el concepto desde el enfoque del saber que los docentes son capaces de generar a partir de su práctica educativa (*practical knowledge*) (Fernández, 2014), que les permite mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje (Poulou *et al.*, 2019).

Ambas dimensiones del conocimiento forman parte de la agencia docente y, por tanto, se complementan entre sí. Sin embargo, los modelos existentes sobre esta cuestión no incorporan ambas ni mucho menos vinculan la cuestión del conocimiento docente a la agencia profesional (Biesta *et al.*, 2017). Además, en muchas ocasiones, el conocimiento práctico se ha visto en detrimento del formal (Moya & Luengo, 2019), un aspecto que se puede observar en la investigación, la cual, de forma mayoritaria ha indagado sobre qué conocimiento posee el docente y cómo es ejecutado en la práctica y, en menor medida, sobre cómo el docente produce conocimiento que se proyecta tanto hacia dentro como hacia fuera de la profesión (Medina, 2006).

Dentro de esta última, la literatura sobre investigación-acción es la que más ha estudiado esta concepción del conocimiento docente, sin embargo, no siempre el docente puede incorporarse a estos procesos de investigación y, a pesar de ello, sigue generando un conocimiento educativo que es valioso (Kemmis, 2006; Reis-Jorge *et al.*, 2020) y que, por tanto, es necesario tomar en consideración (Poulou *et al.*, 2019). Por otro lado, el resto de autores que indagan la cuestión del conocimiento educativo docente desde este enfoque fortalecedor (Schön, 1984; Villar

Angulo, 1995), no recogen una visión completa de la construcción de conocimiento, es decir, ecológica y sistémica del fenómeno, que requiere de la interacción entre los diferentes elementos y dimensiones que lo componen y, por tanto, de procesos comunitarios- dentro del centro y fuera de él- tanto en su generación como en su transferencia (Moya & Luengo, 2019).

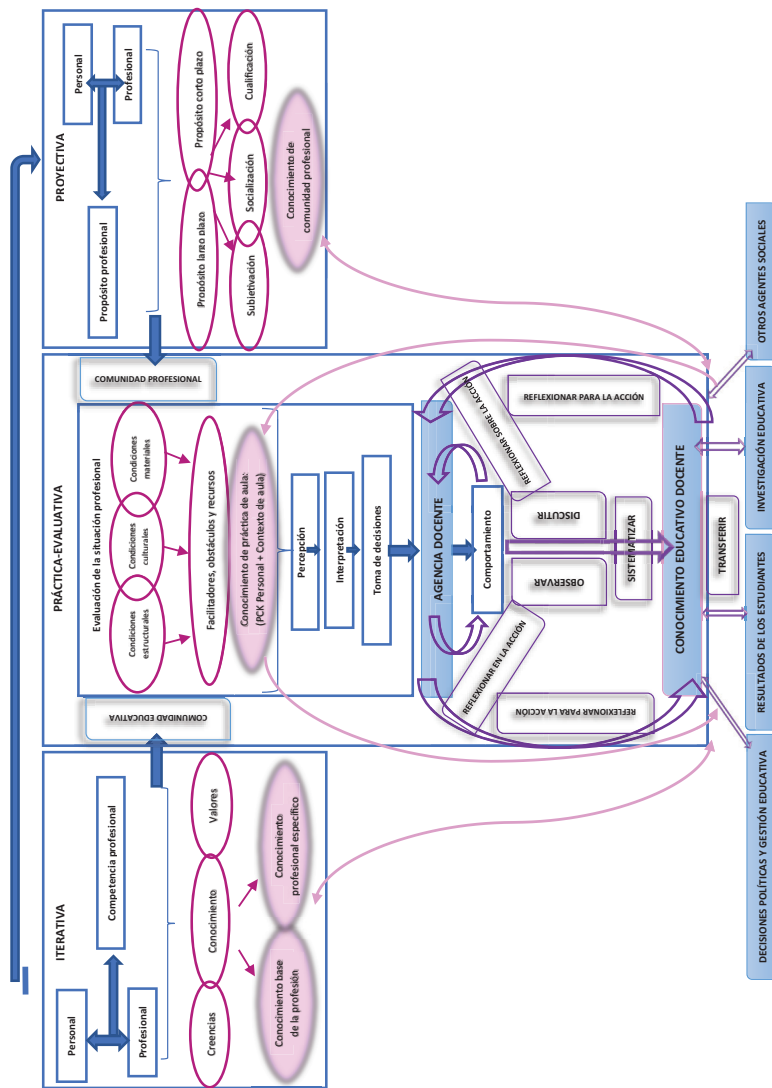
Es en este sentido el modelo que aportamos en este artículo pretende resolver esta cuestión, incorporando el conocimiento docente al modelo de agencia desde un enfoque dinámico y transversal, que permita indagar sobre el fenómeno desde una visión sistémica que recoja, por un lado, tanto el conocimiento que el docente posee como el que produce y transfiere y, por otro, las relaciones existentes entre ellos. De esta manera, conseguimos un modelo operativo para la investigación, que permita indagar sobre el fenómeno del conocimiento educativo docente y sobre la agencia del profesorado, teniendo en cuenta la relación existente entre ellos.

Para ello, partimos del modelo de agencia de Priestley *et al.* (2015) con las tres dimensiones de las que se compone: la iterativa, la práctica-evaluativa y la proyectiva. Además, hemos tenido en cuenta la ampliación del modelo de agencia de Leijen *et al.* (2020), ya que estos autores profundizan, por un lado, en los elementos de cada dimensión y, por otro, incorporan la reflexión como proceso necesario para alcanzar la agencia que permite al docente generar conocimiento de su práctica.

Por otro lado, con el objetivo de integrar el fenómeno de conocimiento educativo docente al modelo de agencia, hemos incorporado los diversos conocimientos que el docente posee del modelo consensuado durante la Cumbre de PCK en 2013 (Helms & Stokes, 2013). Así, en nuestro modelo incluimos en la dimensión iterativa el conocimiento base del profesorado y el conocimiento profesional específico de la materia y, en la dimensión práctica-evaluativa, el conocimiento de la práctica de aula. Asimismo, hemos incorporado varios elementos: (i) las interacciones entre los conocimientos anteriormente mencionados, (ii) el conocimiento producido por el docente, (iii) los elementos colectivos y profesionales que influyen en la agencia docente y en la producción de ese conocimiento contextual (comunidad educativa y comunidad profesional) y (iv) una nueva categoría en la dimensión proyectiva que hemos denominado conocimiento de la comunidad profesional que permite institucionalizar y transferir el conocimiento producido por el profesorado (Moya & Luengo, 2019).

Además, hemos mantenido la propuesta del modelo de PCK en el que los resultados de los estudiantes aparecen como un elemento fundamental del conocimiento educativo del profesorado. Pero lo incorporamos no sólo como parte influyente en el proceso de producción de conocimiento docente sino, también, como parte beneficiada del mismo. En este sentido, igualmente sumamos otros agentes que inciden en el proceso de transferencia del conocimiento: las decisiones y gestión política, la investigación y otros agentes educativos.

IMAGEN 1
MODELO SISTÉMICO DE CONOCIMIENTO EDUCATIVO DOCENTE



Fuente: Basado en el modelo de agencia de Priestley *et al.* (2015), la versión ampliada de Leijen *et al.* (2020) y el modelo de la cumbre de PCK (Helms & Stokes, 2013)

Por último, la aportación más significativa de este modelo es el nexo entre el concepto de agencia y el concepto de conocimiento educativo docente. Esta conexión se establece a partir de las dinámicas profesionales que presentábamos al principio de este artículo: la reflexión, la observación, la discusión y la sistematización. Con respecto a la reflexión, hemos distinguido tres niveles según el momento en el que se realiza: reflexión en la acción, reflexión sobre la acción y reflexión para la acción (Killion & Todnem, 1991; Schön, 1984).

Tal y como se puede observar en la Imagen 1, la reflexión se entiende, por un lado, como una forma de conocimiento que orienta la acción (Schön, 1984) y, por otro, como aquello que favorece la explicitación de saberes procedentes de la formación y la experiencia (Leijen *et al.*, 2020). Del mismo modo, la observación, la discusión y la sistematización de la práctica educativa son desarrollados por el docente cuando el objetivo es producir conocimiento educativo. Un conocimiento educativo que es influido por las tres dimensiones de la agencia, pero que también las moldea, como es el caso de las dimensiones iterativa y proyectiva. En el caso de la práctica- evaluativa, la interacción es más recursiva, a medida que el docente decide y actúa en un determinado contexto, es capaz de generar conocimiento educativo que, a su vez, amplía y fomenta el conocimiento que posee en torno a la práctica de aula y, por tanto, potencia su logro de agencia.

Por último, el modelo presenta cómo los docentes pueden transferir su conocimiento a la comunidad educativa y, a su vez, cómo esta comunidad influye directamente en el conocimiento que el docente produce y, como hemos explicado, que va siendo incorporado a las distintas dimensiones que componen la agencia.

5. DISCUSIÓN Y PROSPECTIVAS

El conocimiento educativo docente ha sido y sigue siendo un objeto de estudio relevante para la investigación educativa (Fernández, 2014). Sin embargo, la mayoría de las investigaciones desarrolladas presentan una visión parcial e incompleta sobre esta cuestión (Medina, 2006). Por un lado, encontramos aquellas que muestran el conocimiento educativo que el docente incorpora para ser un buen profesional, obtenido, normalmente, del ámbito formativo y de la investigación; y, por otro lado, encontramos aquellas que abordan la investigación desde el conocimiento que el docente es capaz de construir (Biesta *et al.*, 2017). Además, en estas últimas, se encuentran escasas referencias que incorporen tanto la dimensión *ad intra* y *ad extra* de la construcción del conocimiento docente (Fernández, 2014; Medina, 2006). Es por ello por lo que decimos que esta línea de investigación es incompleta.

Asimismo, en los modelos consensuados sobre el conocimiento educativo docente se observan dos limitaciones. La primera, la mayoría de los modelos no son operativos y, por tanto, no permiten indagar la realidad estudiada. En segundo lugar, los modelos operativos no recogen una visión completa del conocimiento, aquella que integra ambas dimensiones, el conocimiento obtenido y el conocimiento construido

por el profesorado (Fernández, 2014). Y, mucho menos, encontramos modelos que incorporen las dos facetas de la construcción del conocimiento docente, aquella que incide internamente y aquella que lo hace de manera externa a la profesión.

Por otro lado, si queremos estudiar de manera operativa la cuestión del conocimiento educativo docente, es esencial partir de un enfoque de praxis que nos permita comprender con claridad en qué consiste la práctica profesional, es decir, qué conocimiento requiere, cómo se ejecuta ese conocimiento y qué conocimiento se produce a partir de ella (Leijen *et al.*, 2020). Por esta razón, en nuestra propuesta hemos partido de un modelo de agencia como elemento fundamental para nuestra investigación sobre el conocimiento educativo docente.

Tras realizar una revisión de los modelos que se han ido elaborando en torno al conocimiento educativo y la agencia del profesorado seleccionamos aquellos que han ofrecido un marco operativo de indagación: el modelo de la cumbre de PCK (Helms & Stokes, 2013) y el modelo de agencia de Priestley *et al.* (2015) en su versión ampliada por Leitjen *et al.* (2020). El primero muestra un marco consensuado sobre el conocimiento educativo que el docente posee y que es capaz de construir de manera interna a la profesión. Y el segundo ofrece un modelo operativo sobre qué es y cómo es alcanzada la agencia del profesorado.

El modelo que presentamos en este artículo pretende ampliar la investigación ya realizada sobre la agencia y el conocimiento educativo del profesorado. En concreto, la propuesta realizada integra la producción de conocimiento educativo como un elemento que completa y mejora los modelos seleccionados y explicados con anterioridad. Específicamente, la principal aportación de nuestro modelo es ubicar el conocimiento educativo docente como una dimensión dinámica y transversal de la agencia.

Con tal fin, hemos incorporado, en primer lugar, el modelo de la cumbre de PCK (Helms & Stokes, 2013) al modelo de agencia de Priestley *et al.* (2015). Además, hemos ampliado el modelo incorporando, por un lado, las interacciones entre los conocimientos que posee y produce el profesorado y las dimensiones de la agencia. Y, por otro, una categoría de la producción de conocimiento (conocimiento de la comunidad profesional) que se corresponde con la dimensión proyectiva de la agencia y que tiene que ver con la capacidad del cuerpo docente de institucionalizar y transferir su conocimiento (Malpica, 2013; Moya & Luengo, 2019).

Por último, para explicitar la relación existente entre los conceptos de agencia y de conocimiento educativo docente hemos incorporado las dinámicas profesionales colaborativas: la reflexión, la observación, la discusión y la sistematización. Es decir, aquellos procedimientos que permiten al profesorado, a partir de su agencia, construir conocimiento educativo que surge de su práctica educativa (Domingo, 2020; Priestley & Drew, 2019; Verástegui, 2019). Un conocimiento sistemático y transferible a la propia profesión, pero, también, fuera de ella (Úbeda, 2018).

Nuestra prospectiva con este modelo es, en primer lugar, observar si nos sirve como marco operativo para indagar el conocimiento educativo que el docente

es capaz de producir en las prácticas colaborativas. Al ser una propuesta teórica debemos esperar a su aplicación práctica para poder obtener más información sobre su operatividad y, por tanto, discutir con claridad la aportación teórica del mismo. Sin embargo, consideramos que este modelo podría tener la capacidad de situar en un espacio más productivo, y en realidad superador, la clásica separación heredada entre teoría y praxis (Biesta, 2007; Domingo, 2020). Consideramos esta posibilidad porque el modelo que proponemos sitúa lo que se llama “teoría” en educación como una de las dimensiones de la praxis docente pues el profesorado, en su agencia, se relaciona con el conocimiento como un conjunto de herramientas (reglas y usos posibles) que pueden servir para responder a las situaciones educativas dadas y que prueban su valor en su operatividad con relación potencial a una comunidad profesional y no, sólo, como un conjunto de enunciados descriptivos sobre los fenómenos educativos que prueban su valor con relación a una metodología compartida por una comunidad de investigación (Biesta, 2007; Groundwater-Smith *et al.*, 2016; Willingham & Daniel, 2021). A pesar de esta consideración, nos parece que queda fuera del alcance de este artículo tal discusión por lo que pensamos que es una línea de investigación relevante para explorar en el futuro.

En este sentido, consideramos que otra posible línea de investigación es la de estudiar el procedimiento de transferencia del conocimiento educativo docente al exterior de la profesión (Groundwater-Smith *et al.*, 2016). A pesar de que desborda el objeto de este artículo, creemos que es fundamental plasmar, tal y como aparece en el modelo, la necesidad de que el conocimiento docente se sistematice y transfiera para introducirlo en el área de conocimiento que se denomina educación informada por las evidencias (Biesta, 2007; Reis-Jorge *et al.*, 2020). Consideramos que sin una clara intención de contar con el conocimiento docente como parte del conocimiento educativo disponible será muy difícil conseguir la ansiada mejora educativa (Biesta *et al.*, 2019; Malpica, 2013). La investigación educativa, así como los agentes políticos y otros agentes sociales deben tener en cuenta y tomar en serio las evidencias que surgen de la práctica de aula y que forman parte del conocimiento de la comunidad profesional del profesorado (Biesta, 2007; Groundwater-Smith *et al.*, 2016). Asimismo, los docentes deben comprometerse con el papel activo que les corresponde en este ámbito y buscar su fortalecimiento como una parte fundamental de su ejercicio profesional (Reis-Jorge *et al.*, 2020; Rupérez, 2014).

Por último, una consecuencia directa de asumir este enfoque sobre el conocimiento educativo docente y, por tanto, de comprometerse con las evidencias procedentes del aula, es apostar de manera decidida por orientar la gestión y la organización educativa de modo que faciliten las dinámicas profesionales necesarias para que este conocimiento se construya y se transfiera (Malpica, 2013; Medina, 2006; Moya & Luengo, 2019). También, para que se creen los espacios y estructuras necesarios para que la evidencia educativa surja de la retroalimentación constante entre la investigación y la práctica de aula (Biesta *et al.*, 2019) y, por tanto, se pueda

constituir un sistema educativo sólido y sostenible informado en las mejores evidencias educativas disponibles (Biesta, 2007; Willingham & Daniel, 2021).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biesta, G. (2007). Why “What works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Biesta, G., Filippakou, O., Wainwright, E., & Aldridge, D. (2019). Why educational research should not just solve problems, but should cause them as well. *British Educational Research Journal*, 45(1), pp 1-4. <https://doi.org/10.1002/berj.3509>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2017). Talking about education: exploring the significance of teachers’ talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38-54. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143>
- Burgess, S., Shenila, R., & Taylor, E. (2019). *Teacher peer observation and student test scores: Evidence from a field experiment in English secondary schools*. EdWorkingPaper, 19-139. Annenberg Institute at Brown University. <https://www.edworkingpapers.com/ai19-139>
- Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Coords.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Morata.
- Croll, P. (1995). *La observación sistemática en el aula*. Muralla.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Prometheus Books.
- Domingo, A. (2020). *Profesorado reflexivo e investigador. Propuestas y experiencias formativas*. Narcea.
- Fernández, C. (2014). Knowledge base for teaching and pedagogical content knowledge (PCK): some useful models and implications for teacher’s training. *Problems of Education in the 21st century*, 60, 79-100. https://www.scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/vol60/79-100.Fernandez_Vol.60.pdf
- Firestone, W. & Donaldson, M. (2019). Teacher evaluation as data use: what recent research suggests. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 31, 289-314. <https://doi.org/10.1007/s11092-019-09300-z>
- González, A. (1997). *Estructuras de la praxis. Ensayo de una filosofía primera*. Fundación Xavier Zubiri.
- Groundwater-Smith, S., Mitchell, J., & Mockler, N. (2016). Praxis and the language of improvement: inquiry-based approaches to authentic improvement in Australasian schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 80-90. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.975137>
- Helms, J., & Stokes, L. (2013). *A meeting of minds around Pedagogical Content Knowledge: designing an international PCK summit for professional, community and field development*. Inverness Research - PCK Summit Report. <https://www.researchgate.net/publication/286265312>

- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14(4), 459-476. <https://doi.org/10.1080/09650790600975593>
- Killion, J., & Todnem, G. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48(6), 14-16. https://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199103_killion.pdf
- Leijen, A., Pedaste, M., & Lepp, L. (2020). Teacher agency following the ecological model: how it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies*, 68(3), 295-310. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1672855>
- Malpica, F. (2013). *Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje* (4.ª ed). Graó.
- Medina, J. L. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Lumen.
- Medina, J. L., y Pérez, M. J. (2017). La construcción del conocimiento en el proceso de aprender a ser profesor: la visión de los protagonistas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 17-38. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681002.pdf>
- Moreno, J. M. (2018). Profesorado: más que una profesión. *Cuadernos de pedagogía. Especial profesión docente*, 489, 12-17.
- Moya, J., y Luengo, F. (2019). *Capacidad profesional docente. Buscando la escuela de nuestro tiempo*. Anaya.
- Murillo, J., Perines, H., y Lomba, L. (2017). La comunicación de la investigación educativa. Una aproximación a la relación entre la investigación, su difusión y la práctica docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(3), 183-200. <https://tecyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59794>
- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre educación*, 34, 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.34.9-27>
- Poulou, M., Reddy, L., & Dudek, C. (2019). Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: a preliminary investigation. *School Psychology International*, 40(1), 25-48. <https://doi.org/10.1177/0143034318798045>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency. An ecological Approach*. Bloomsbury.
- Priestley, M., & Drew, V. (2019). Professional Enquiry: an ecological approach to developing teacher agency. In D. Godfrey & C. Brown (Eds.), *An eco-system for research-engaged schools. Reforming education through research* (pp. 154-170). Routledge. <https://hdl.handle.net/1893/28253>
- Reis-Jorge, J., Ferreira, M., y Olcina-Sempere, G. (2020). La figura del profesorado-investigador en la reconstrucción de la profesionalidad docente en un mundo en transformación. *Revista Educación*, 44(1), 1-11. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.39044>
- Roth, K., Wilson, C., Taylor, J., Stuhlsatz, M., & Hvidsten, C. (2019). Comparing the Effects of Analysis-of-Practice and Content-Based Professional Development on Teacher and Student Outcomes in Science. *American Educational Research Journal*, 56(4), 1217-1253. <https://doi.org/10.3102/0002831218814759>
- Rupérez, F. L. (2014). *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*. Narcea.

- Schön, D. A. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Spencer, D. (2014). Was moses peer observed? The ten commandments of peer observation of teaching. In J. Sachs & M. Parsell (Eds.), *Peer review of learning and teaching in higher education. International Perspectives* (pp. 183-200). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7639-5>
- Thoiliez, B. (2013). *Implicaciones pedagógicas del pragmatismo filosófico americano. Una reconsideración de las aportaciones educativas de Charles S. Peirce, William James y John Dewey. Tesis doctoral*. Universidad Autónoma de Madrid. <https://hdl.handle.net/10486/13475>
- Úbeda, J. (2018). Del cambio educativo a las mejoras educativas: el protagonismo del conocimiento educativo de los docentes. *Cuadernos de pedagogía*, 487(3), 76-81.
- Verástegui, M. (2019). El conocimiento educativo de los docentes en la transformación y la mejora educativa. En H. Monarca, J. M. Gorostiaga, & Fco. J. Pericacho (Coords.), *Calidad de la educación: aportes de la investigación y la práctica* (pp. 171-192). Dykinson. <https://hdl.handle.net/10486/686710>
- Villar Angulo, L. M. (Coord.). (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Ediciones Mensajero.
- Viñao, A. (2018). La desprofesionalización de la docencia: viejas cuestiones, nuevas amenazas. *Revista digital de educación del FEAE-Aragón*, 23, 8-11. <https://feae.eu/revista-forum-aragon-numero-23/>
- Willingham, D., & Daniel, D. (2021). Making Education Research Relevant. How research can give teachers more choices. *Education Next*, 21(2). <https://www.educationnext.org/making-education-research-relevant-how-researchers-can-give-teachers-more-choices/>
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*. Lawrence Erlbaum