

Los paradigmas de la investigación educativa y la formación del profesorado

Paradigms of educational research and teacher training

JUAN LÓPEZ ARIAS¹

Profesor de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD),
República Dominicana
<https://orcid.org/0000-0002-8050-9071>
jlaguitar@gmail.com
Tel.: 1 809 6109379

RESUMEN

Objetivo. El presente ensayo busca establecer la relación que ha existido entre la investigación educativa y la formación inicial del profesorado. **Metodología.** A partir de una revisión de literatura, se establece un estado de la cuestión sobre los programas de formación inicial del profesorado. **Resultado.** Sin pretensiones de exhaustividad, se plantea un recorrido histórico por los paradigmas imperantes a nivel internacional y su incidencia en la formación docente en República Dominicana. **Conclusiones.** Se concluye que la investigación educativa se orienta hacia enfoques narrativos y personalizados, sin embargo, el modelo de competencias imperante en la formación del profesorado sigue la tendencia a la estandarización de las competencias del futuro docente.

Palabras clave: Investigación educativa, formación inicial del profesorado, práctica educativa

ABSTRACT

Objective. This essay establishes the relationship that has existed between educational research and initial teacher training. **Methodology.** Based on a literature review, a state of the art on initial teacher training programs is established. **Results.** Without pretensions of exhaustiveness, a historical tour of the prevailing paradigms at the international level is proposed, analyzing their impact on teacher training in the Dominican Republic. **Conclusions.** It is concluded that educational research is developing towards more narrative and personalized models, however, the competency model prevailing in teacher training follows the trend towards standardization of the competencies of future teachers.

Keywords: Educational research, initial teacher training, educational practice

1 **Maestro en Enseñanza Superior por la Universidad Autónoma de Santo Domingo, 2015.**

I. INTRODUCCIÓN

La relación entre investigación educativa y la formación del profesorado ha sido un devenir de encuentros y desencuentros. Por definición, la investigación constituye un generador del conocimiento científico que debe transferirse a la mejora de la formación del profesorado. En los últimos 70 años, se ha observado la transferencia del conocimiento generado desde los diferentes paradigmas de la investigación educativa, al diseño de nuevas alternativas de formación de profesorado, procurando mejorar la calidad del futuro docente.

La formación del profesorado constituye un tema central en el debate de la calidad de los sistemas educativos. La evidencia científica destaca la importancia de contar con buenos docentes (Martín Sánchez y Groves, 2015). En este sentido, este artículo analiza la relación entre la investigación educativa, sus paradigmas y los programas de formación. A través de un recorrido histórico, se ponderan los aportes generados por los paradigmas de investigación educativa a la formación docente.

Este artículo constituye un ejercicio reflexivo sobre la relación actual entre la investigación educativa y los programas de formación del profesorado en el contexto dominicano. Se enfatiza la necesidad de coherencia entre los aportes de la investigación y la práctica de la formación del profesorado. Finalmente, se presenta una crítica al distanciamiento observado entre la forma de abordar la realidad educativa desde la investigación, y el diseño de políticas educativas relacionadas con la formación del profesorado.

1.1 Objetivo

Con el presente ensayo se busca establecer la relación que ha existido entre la investigación educativa y la formación inicial del profesorado.

1.2 Metodología.

A partir de una revisión de literatura, se establece un estado de la cuestión

sobre los programas de formación inicial del profesorado.

II. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Cuando se habla de educación, uno de los puntos de mira es la formación del profesorado. Existe evidencia de que un estudiante podría aprender el triple con un profesor bien formado en comparación a los estudiantes que tienen profesores de baja calidad.

Un estudiante podría aprender el triple con un profesor bien formado en comparación a los estudiantes que tienen profesores de baja calidad.

El docente es el techo de la calidad de un sistema educativo (Mourshed, Chijioke y Barber (2012). Esta idea se ratifica con Mckinsey (2024), citado por Murphy y Sancho (2024), quienes destacaron la formación del profesorado como uno de los elementos principales de los sistemas educativos que alcanzan mejoras sostenidas (Morera y Gálvez 2024).

Por otro lado, la investigación educativa, en ocasiones, es un desconocido para la sociedad en general. Es común que las personas piensen que las investigaciones científicas son patrimonio de las ciencias básicas y experimentales. Por otro lado, en el país se debe invertir y crear condiciones para estimular la investigación educativa, la cual, muchas veces, solo es conocida en el contexto universitario. Es necesario, entonces, dar a conocer los aportes de la investigación educativa desde sus diferentes paradigmas a los diseños de formación del profesorado y presentar su relación actual en el contexto dominicano.

La investigación en educación, como todas las ciencias sociales, se ha trabajado desde diferentes concepciones epistemológicas que han influido en la formación del profesorado. En sus inicios, tuvo que cumplir con el rigor científico y metodológico heredado de las ciencias naturales, teniendo como principio ontológico que la realidad social es fija y que todos los seres humanos pueden percibirla de un modo parecido y con diferencias mínimas (Sabariego y Bisquerra, 2009).

Entre los años 1920 y 1970, la Psicología avanzó mucho como ciencia, puesto que fue la ciencia humana que mejor pudo adaptarse a los diseños experimentales y pruebas de laboratorio. De estas investigaciones sobre el aprendizaje humano nacieron el conductismo y el modelo de formación del profesorado conocido como la racionalidad técnica o modelo de consonancia entre investigación y competencias (Vaillant y Marcelo, 2015).

En este modelo de racionalidad técnica, el profesor es un aplicador técnico de los contenidos del programa y del conocimiento.

En este modelo de racionalidad técnica, el profesor es un aplicador técnico de los contenidos del programa y del conocimiento científico. La tarea de la investigación educativa de entonces era detectar las conductas que debía adoptar el profesor, a fin de que sus estudiantes lograran mayor rendimiento académico. Visto de este modo, el profesorado es objeto en la investigación como si se tratara de un laboratorio de ciencias naturales. El punto de atención de la investigación educativa y de la formación del profesorado era la enseñanza y las conductas que se consideraban esenciales en el docente para abordar su práctica pedagógica.

Varios autores, como Jarauta-Borrasca y Medina Moya (2023), señalaron que este modelo de formación, basado en la racionalidad técnica, se comporta como un entrenamiento y la investigación educativa se ocupa en detectar aquellas conductas del profesor que tienen correlación positiva con el aprendizaje de los alumnos. Desde esta concepción, existe un 'buen profesor' que responde a un perfil ideal concebido desde la teoría educativa.

En esta tradición, la práctica educativa resulta de la aplicación de la teoría educativa a la solución de los problemas de aula; el aprendizaje es un producto de la enseñanza y pretende resolver los problemas con planificación. Así, la investigación educativa estaba basada en la lógica proceso-producto, sin considerar aspectos más dinámicos del ejercicio profesional del profesor. Esta forma de abordar la formación docente sigue teniendo incidencia. Existen organismos internacionales, de carácter económico, que promueven el uso de técnicas por parte del docente para lograr el aprendizaje (Puryear, 2015; Lemov et al., 2016).

Dentro de los programas de formación del profesorado, se privilegiaban las prácticas en los centros escolares como el espacio de aplicación de todo lo aprendido en la universidad o instituto de formación. Por esta razón, antes de enfrentarse a la práctica, se utilizaba la microenseñanza para asegurar que el futuro docente dominara la técnica antes de ir a los centros educativos a utilizarla (Kusmawan, 2017). Hay que destacar que, bajo el modelo de racionalidad técnica, se ha realizado la mayor parte de la investigación educativa; por consiguiente, muchos elementos de este modelo de formación docente siguen vigentes en los planes actuales de estudio.

En otro orden, la mayor crítica a este modelo tanto de investigación educativa como de formación del profesorado, es el reduccionismo de la relación causa efecto. La docencia es una profesión

de la práctica, un terreno movedizo en el que se presentan situaciones problemáticas para las cuales no existe abordaje técnico (Schön, 1992).

Toda situación problemática se presenta como caso único y encierra una dimensión valorativa. El maestro se enfrenta a un proceso de ensayo error, en el que debe ir viendo cómo reacciona la realidad ante sus intervenciones, por lo cual, este se transforma en un proceso de investigación (Clarà, 2015). Para estas tareas complejas del docente, es poco probable responder desde una formación del profesorado estática y completamente prescriptiva.

Por otro lado, Zeichner y Liu (2010) detectaron que el profesorado estadounidense de la década de 1970 era competente y tenía conductas que ayudaban al estudiante; sin embargo, no podía explicar las razones de su éxito ni podía detectar cuándo su metodología era menos eficiente, puesto que su quehacer no estaba acompañado de una práctica reflexiva.

Recientemente, se ha identificado un elemento adicional: las prácticas basadas en conductas del profesorado, lejos de ser inclusivas, privilegian el aprendizaje sólo en los colectivos favorecidos, en detrimento de los más vulnerables (Stewart-Valenti, 2019).

2.1 Otra forma de pensar la práctica educativa

Entrada la década de los 80, el panorama en la investigación educativa empieza a cambiar a partir de los aportes de la Psicología Cognoscitivista, el constructivismo, la investigación cualitativa, el trabajo *La vida en las aulas*, de Jackson (1991), la introducción de la idea del conocimiento didáctico del contenido, por Shulman y Shulman (2007) y de la crítica al modelo de la racionalidad técnica en la formación profesional (Schön, 1992).

Todo esto se constituyó en las bases de una formación más humanista del profesorado, basada en la racionalidad

práctica y la reflexión. Los primeros programas de formación inicial con esta orientación se establecieron en Australia, Holanda y Estados Unidos.

De esta corriente de la investigación educativa deviene el modelo de disonancia crítica basado en la reflexión (Vaillant y Marcelo, 2015). En este paradigma de investigación de la formación y práctica del profesorado, los docentes poseen un sistema de creencias que sustentan su quehacer. Este sistema, formado por sus creencias personales, representaciones de la realidad y saberes profesionales, influyen en su toma de decisiones. Está comprobado que este sistema de creencias del profesorado tiene mayor influencia en la práctica del docente que la formación o la investigación (Marroquín, 2018).

El docente tiene que construir, por sí mismo y a su propia manera, los saberes que le permitan el ejercicio competente de su práctica.

Desde esta concepción epistemológica, la práctica profesional docente deja de ser concebida como una aplicación de lo aprendido en un curso de formación inicial o permanente a la realidad del aula. Se trata, entonces, de transferir y transformar la teoría en prácticas pertinentes al contexto y a los sujetos con que se trabaja.

De acuerdo con Medina-Moya (2010), el docente tiene que construir, por sí mismo y a su propia manera, los saberes que le permitan el ejercicio competente de su práctica.

Este elemento constituye un pilar del paradigma del pensamiento del profesor. Dicho paradigma de formación del profesorado pone de relieve las metodologías dirigidas al cambio o tradición sociocrítica de la investigación educativa, que incluyen la investigación

evaluativa, la investigación acción y la investigación participativa. Este tipo de metodología pretende conocer y transformar la práctica educativa (Holdo, 2023).

Con la emergencia de estas ideas sobre la formación del profesorado y la investigación educativa, se han caído muchos conceptos tradicionales y han emergido otras ideas y prácticas. Desde esta concepción, se entiende que el conocimiento para el ejercicio de la profesión docente es de carácter práctico y procede de la práctica reflexiva (Cochran-Smith, Zeichner y Fries, 2006). Por esta razón, los programas de formación docente de la última década han incluido actividades formativas que promueven la reflexión (las narrativas, las autobiografías, la autoevaluación, el portafolio, los diarios reflexivos, la aproximación a la práctica, la investigación sobre la práctica y las comunidades de aprendizaje (López-Arias y Sánchez-Moreno, 2023).

Al lado del 'buen profesor', se da paso al concepto de 'buenas prácticas', pues, desde la investigación cualitativa, se entiende la excepcionalidad de cada contexto, la diversidad del estudiantado y la autenticidad del profesor. Se ha observado que, a pesar de recibir una formación similar, el profesorado tiene teorías implícitas, diversas experiencias y sentido de compromiso que van configurando una identidad docente; es decir, difícilmente haya un prototipo de buen profesor. De este modo, las metodologías para acercarse a la práctica educativa se van tornando narrativas y observacionales, es decir, investigación cualitativa.

Estas concepciones descartan al docente ideal que se ajusta a todas las situaciones de la práctica, como se concebía desde la racionalidad técnica. El profesor pasa de ser "conejillo de indias" a investigador de su propia práctica y se rompe la hegemonía de la teoría sobre la práctica (Imbernón, 2024). En resumen, la investigación pasa a ser una herramienta

de desarrollo profesional que sirve para validar y contextualizar el conocimiento científico.

El conocimiento experto procede de la transformación de la teoría en práctica y se cambia el concepto de *problema* por el de *situación problemática*. El interés deja de ser cómo enseña el profesorado y se enfoca en cómo aprende el estudiantado y cómo los maestros logran que los alumnos construyan sus propios saberes.

***El conocimiento experto
procede de la transformación
de la teoría en práctica y se
cambia el concepto de proble-
ma por el de situación
problemática.***

Del mismo modo, los programas de formación del profesorado orientados a la reflexión reconocen la universidad y el centro educativo como fuentes de conocimientos igualmente válidos. El estudiante de práctica, acompañado de un tutor de la universidad, reflexiona sobre sus acciones y va desarrollando conocimiento experto. En este sentido, la formación docente en República Dominicana privilegia las prácticas docentes como un elemento fundamental. En el Pacto por la Calidad de la Educación, se acordó fortalecer las prácticas docentes aumentando las horas en todos los programas de formación del profesorado (Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, MESCyT, 2015; ECOS, 2019).

A pesar de las ventajas que presenta este modelo, también recibe críticas, inclusive, de autores que lo introdujeron a la formación del profesorado. En este sentido, Hérbert (2015), citado por (Hoggan & Finnegan, 2023), afirma que la formación para la práctica reflexiva no ha sido suficiente para generar un desarrollo profesional genuino, ni mayor conciencia social, ni la reducción de las

desigualdades sociales. Todo el esfuerzo reflexivo se ha enfocado en buscar estrategias para que los estudiantes aprendan el contenido del currículo. Esto hace que el profesorado se siga moviendo en el nivel técnico, que el control estatal aumente y que haya pocos logros a nivel crítico o emancipatorio.

Entrado el siglo XXI, el debate sobre los modelos de formación del profesorado no termina. Desde principios de siglo, se han iniciado reformas educativas en Europa, bajo el modelo de competencias; esta vez, agregando el elemento actitudinal, el pensamiento reflexivo y la investigación del estudiantado, vinculados a la práctica (Kothagen, 2016).

Esta influencia llega a Latinoamérica con el proyecto *Tunning*, que estableció un marco común de competencias que sirvió de referencia para la formación profesional en la región (Montaño, 2013). Frente a esta tendencia, República Dominicana introdujo el enfoque de competencias con la Normativa 09-15 (MESCyT, 2015) y se ha mantenido en el Marco Normativo 1'23 (MESCyT, 2023), bajo la cual se rediseñan los Planes de Estudio de Formación del Profesorado.

A pesar del predominio del enfoque de competencias, se establece la práctica reflexiva como la primera cualidad que debe exhibir el futuro docente. De este modo, la investigación educativa se interesa por un paradigma integrador, con diseños comparativos, altamente cuantitativos y estandarizados, pero, también, se incluye una investigación narrativa emergente (Sabariego et al., 2019). Se entiende, ahora, que la complementación de todos los paradigmas existentes en pro de privilegiar aquellos que mejor información ofrezcan sobre la formación inicial docente, es el paradigma pragmático (Mukumbang, 2023).

De esta manera, el enfoque de formación inicial del profesorado en República Dominicana se puede considerar un híbrido entre el modelo de competencias y el modelo de reflexión.

El riesgo de esta apuesta radica en que estos modelos terminan priorizando los aspectos medibles y conductuales, en detrimento de la dimensión actitudinal. Así, el pensamiento reflexivo se orienta sólo a los objetivos prescritos en el programa, fortaleciendo el nivel técnico en detrimento de la reflexión crítica (Mauri et al., 2017). Para finalizar este recorrido, la siguiente matriz resume y compara las principales características de la investigación educativa y los modelos de formación del profesorado.

II. A MODO DE CONCLUSIÓN

Hoy en día, los investigadores van superando el debate entre investigación cuantitativa o cualitativa. Cada vez, hay mayor consenso en las ventajas de los estudios mixtos. Se concluye que existe una desconexión entre los diseños de programas de formación del profesorado y los paradigmas actuales de la investigación educativa. Mientras la investigación se orienta hacia enfoques narrativos y personalizados, la formación se acerca a modelos más estandarizados.

Existe consenso en la complejidad y particularidad de la formación docente, este ha sido un aporte de la investigación cualitativa y los modelos basados en la racionalidad práctica y la reflexión; sin embargo, la universalización del modelo de competencias, las acreditaciones, los *rankings*, marcan la prevalencia del aplicacionismo conductista, visualizando una práctica docente homogénea. Estas características se distancian de los aportes de la investigación educativa de los últimos años, que señalan la práctica docente como un fenómeno complejo.

Esta prevalencia del aplicacionismo en la formación del profesorado genera que la investigación educativa se enfoque en aspectos medibles y superficiales, aunque los programas incluyan habilidades de nivel superior como el pensamiento reflexivo y crítico. De este modo, es menos probable que los futuros docentes tengan las habilidades necesarias para enfrentar una práctica docente inédita, con nuevas

Matriz "Modelo de formación inicial del profesorado"

Autor/es	Modelo	Características
Imbermón (2019)	Aplicacionista	Basado en el modelo de entrenamiento o racionalidad técnica. La práctica es una aplicación de la teoría.
	Desarrollo	La teoría está implícita en la práctica, el profesor es un creador de conocimientos sobre su propia praxis.
	Aplicacionismo	Primero, el futuro docente aprende la teoría y, luego, va a los centros a practicar o a aplicar lo aprendido.
	Inserción temprana	Aprendizaje en y desde la práctica. Muy temprano en el programa, los estudiantes inician su labor.
Zeichner (2010)	Aplicacionismo	Primero, el futuro docente aprende la teoría y, luego, va a los centros a practicar o a aplicar lo aprendido
	Inserción temprana	Aprendizaje en y desde la práctica. Muy temprano en el programa, los estudiantes inician su labor.
	Inserción gradual	El alumno va insertándose gradualmente, primero, como observador y ayudante, antes de poder asumir responsabilidades propias de un maestro de manera autónoma.
Vaillant & Marcelo (2015)	Yuxtaposición	Primero práctica y después teoría. Este tipo de modelo no ha tenido un uso muy extendido, pero se trata de dar repuesta, con la teoría, a lo que el educando ha vivido en práctica.
	Consonancia, investigación y competencias	La práctica docente debe estar guiada por aquel conocimiento válido que proviene de la investigación científica en educación.
	La reflexión y el modelo de disonancia crítica	La enseñanza es, en esencia, una actividad práctica. Desde esta concepción se trata de que el docente en formación adquiera una actitud crítica, reflexiva y de investigación durante su práctica de enseñanza.
	La visión basada en la resonancia colaborativa	Aprender la enseñanza es un río de experiencias, conocimientos y situaciones en diferentes contextos, pero igualmente válida.
Domínguez-Garrido et. al (2022)	Modelo de competencias	Busca desarrollar conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal en los futuros docentes alternando el espacio formativo con el mundo laboral.

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores que aparecen en la matriz.

exigencias del estudiantado y una sociedad que demanda mayor eficacia del sistema educativo nacional.

Es genuino el deseo de las autoridades de tener profesores bien formados, pero es difícil lograrlo si los cambios en los planes de estudio se realizan de espaldas a los aportes de la investigación educativa. En nuestro país se requiere un mayor interés e inversión en investigación educativa. Con ello, los resultados de investigaciones aportarían evidencia válida para nuestro contexto, a fin de orientar los cambios en nuestros programas de formación del profesorado.

IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Clarà, M. (2015). What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of teacher education*, 66(3), 261-271.

Cochran-Smith, M., Zeichner, K., & Fries. (2006). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*. 340, 87-117

Domínguez-Garrido, M. C., González-Fernández, R., Medina-Rivilla, A., & Cacheiro-González, M. L. (2022). Formación del profesorado de bachillerato en las competencias clave: Estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 779-802.

ECOS (2019). Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030). ECOS, Órgano del Instituto de Historia de la UASD Año XXVI, 1(17).

Hoggan, C., & Finnegan, F. (2023). Transformative learning theory: Where we are after 45 years. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (177), 5-11.

Holdo, M. (2023). Critical reflection: John Dewey's relational view of transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 21(1), 9-25.

Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de secundaria. La eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* (23)3, 151-163.

Imbernón, F. (2024). Tendencias y retos internacionales en la formación permanente del profesorado para la innovación educativa. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 215-229.

Jarauta-Borrasca, B., & Medina-Moya, J. (2023). Contenidos y procesos de aprendizaje en la formación inicial del profesorado de educación primaria. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 75(3), 103-118.

Korthagen, F. A. (2016). Pedagogy of teacher education. *International Handbook of Teacher Education: Volume 1*, 311-346.

Kusmawan, U. (2017). Online microteaching: A multifaceted approach to teacher professional development. *Journal of Interactive Online Learning*, 15(1).

Lemov, D., Hernandez, J., & Kim, J. (2016). *Teach like a champion field guide 2.0: A practical resource to make the 62 techniques your own*. John Wiley & Sons.

López-Arias, J. & Sánchez-Moreno, M. (2023). El pensamiento reflexivo en la Formación Inicial del Profesorado: una aproximación desde las actividades formativas. *Revista de Investigación en Educación*, 21(2), 208-225.

Martín-Sánchez, M., & Groves, T. (2015). *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación*. Salamanca: FahrenHouse.

- Marroquín, I. (2018). El perfil del docente extraordinario desde la perspectiva de Ken Bain. *Revista Salud y Desarrollo*, 2(1), 50-57.
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R., & Onrubia, J. (2017). Patterns of interaction in the processes of joint reflection by student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 427-443.
- Medina-Moya, J. L. (2010). La formación permanente del profesorado desde la teoría de la complejidad. In *Tendencias de la formación permanente del profesorado* (pp. 29-58). Institut de Ciències de l'Educació, ICE.
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, MESCyT, (2015). *Normativa 09 de 2015*. Por la cual se establecen los parámetros y procedimientos para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana. Santo Domingo, República Dominicana.
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, MESCyT, (2023). *Marco Normativo 01 de 2023*. Por el cual se establecen los parámetros y procedimientos para la Formación Docente en la República Dominicana. Santo Domingo, República Dominicana.
- Montaño López, A. M. (2013). *Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Educación*. Bilbao: Universidad de Deusto. https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/RefEducacion_LA_SP.pdf
- Morera, M. C., & Gálvez, I. E. (2024). *Qué sabemos sobre el profesorado: políticas, evidencias y perspectivas de futuro* (Vol. 5). España: Narcea Ediciones
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe PREAL. Santiago de Chile: Diálogo Interamericano.
- Mukumbang, F.C. (2023). Retroductive theorizing: a contribution of critical realism to mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 17(1), 93-114.
- Murphy, J., & Sancho, M.A. (2024). *Lecciones del Informe de Educación McKinsey 2024*. Madrid, España: Fundación Europea Sociedad y Educación. <https://www.sociedadeducacion.org/blog/lecciones-del-informe-de-educacion-mckinsey-2024/>
- Puryear, J. (2015). *Producing high-quality teachers in Latin America*. Washington, D. C.: Inter-American Dialogue. <https://policytoolbox.iiep.unesco.org/library/DTWVR6FD>
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2009). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*, 19-49.
- Sabariego Puig, M., Sánchez Martí, A., & Cano-Hila, A. B. (2019). El pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 2019, (30)3, 813-830.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. 1ª Ed. Barcelona, España: Ediciones Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia. <https://josegastiel.files.wordpress.com/2019/02/schc3b6n-la-formacion-de-profesionales-reflexivos-donald-schon.pdf>
- Shulman, L. & Shulman, J. H. (2007). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*. Volumen 36, Número 2. Inglaterra y Gales: Taylor & Francis Group. <https://www.tandfonline.cabs/10.1080/0022027032000148298>
- Stewart Valenti, K. (2019). A CRT Analysis of Teach Like a Champion 2.0.

- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente* (Vol. 134). Narcea Ediciones.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 123-149.
- Zeichner, K., & Liu, K. Y. (2010). A critical analysis of reflection as a goal for teacher education. Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry, 67-84.