



02

Mapeo de literatura: Prácticas efectivas en la formación de docentes y facilitadores en estrategias de recuperación y nivelación de aprendizajes

2022



Acerca de este informe

Autores:

Denise Vaillant.

Carlos Marcelo.

Diseño gráfico y maquetación de KIX LAC - SUMMA.

El contenido y la presentación de esta serie son propiedad de SUMMA, Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe. Las opiniones expresadas en este documento son las de sus autores y no representan necesariamente las opiniones de SUMMA - KIX LAC, OECS, IDRC o sus juntas directivas.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).
ISSN: 2735-6221 (online).

Para citar este documento:

Vaillant, D., Marcelo, C.(2022). Mapeo de literatura: Prácticas efectivas en la formación de docentes y facilitadores en estrategias de recuperación y nivelación de aprendizajes. Serie Working Papers SUMMA. N° 20 Publicado por SUMMA - KIX LAC. Santiago de Chile.

Nota de la edición:

En esta publicación se utilizan de manera inclusiva términos como “el estudiante” o “el docente” y otros similares, más sus respectivos plurales, para referirse tanto al género masculino como al femenino.

Este trabajo ha sido preparado por el KIX Regional Hub con el apoyo de la Alianza Mundial para la Educación y el Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo, Canadá.



Acerca de la iniciativa Knowledge & Innovation Exchange (KIX)

La iniciativa KIX pretende conectar la experiencia, la innovación y los conocimientos de los socios de la Alianza Mundial por la Educación (GPE) para ayudar a los países en desarrollo a construir sistemas educativos más sólidos. A través del intercambio y la financiación de soluciones e innovaciones probadas, KIX (a) garantizará que las soluciones basadas en pruebas lleguen a manos de los responsables políticos nacionales y alimenten directamente el diálogo político y los procesos de planificación; (b) creará capacidad para producir, integrar y ampliar los conocimientos y la innovación en los países socios de la GPE.

Para ello, KIX ha creado centros regionales en diferentes regiones, donde los socios se reúnen para compartir información, innovación y mejores prácticas. KIX es también un mecanismo de financiación que proporciona subvenciones a nivel global y regional para invertir en la generación de conocimiento e innovación, y para ampliar los enfoques probados. El Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC) es el agente de subvenciones de KIX.

Liderado por un consorcio integrado por el SUMMA y la OECS, el KIX para el centro de América Latina y el Caribe (LAC) trabajará entre abril de 2020 y diciembre de 2023 para apoyar el desarrollo de los sistemas educativos de los países socios y contribuir a garantizar el derecho a la educación en Dominica, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Nicaragua, Santa Lucía y San Vicente y las Granadinas (países socios). Para lograr su objetivo, el KIX de ALC ha definido tres pilares: (I) establecimiento de una agenda política; (II) movilización e intercambio de conocimientos; y (III) creación de capacidades regionales y locales.

Acerca de SUMMA

SUMMA es el primer Laboratorio de Investigación e Innovación Educativa para América Latina y el Caribe. Fue creado en 2016 por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), con el apoyo de los ministerios de educación de Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Desde 2018, también se han sumado los ministerios de Guatemala, Honduras y Panamá. Su misión es contribuir y aumentar la calidad, la equidad y la inclusión de los sistemas educativos de la región, mejorando el proceso de toma de decisiones de las políticas políticas y prácticas educativas. Para cumplir su misión, SUMMA organiza sus acciones en tres pilares estratégicos que permiten promover, desarrollar y difundir (1) investigaciones de vanguardia orientada a diagnosticar los principales desafíos de la región y promover agendas de trabajo compartidas, (2) la innovación en políticas y prácticas educativas orientadas a dar soluciones a los principales problemas educativos de la región, y (3) espacios de colaboración que permitan el intercambio entre responsables políticos, investigadores, innovadores y la comunidad escolar, sobre la base de una agenda regional compartida.

Acerca de la Organización de Estados del Caribe Oriental (OECS)

La OECS es una organización intergubernamental dedicada a la integración regional en el Caribe Oriental. Guiada por objetivos estratégicos, la OECS trabaja en diferentes áreas programáticas y en todos sus Estados miembros para consolidar un espacio económico común para el crecimiento económico sostenido, la inclusión social y la protección del medio ambiente.



Prólogo

Los países de América Latina y el Caribe (ALC) continúan enfrentándose a grandes retos sociales. A dos años del inicio de la crisis sanitaria del COVID -19, nos deja una pérdida de aprendizajes sin precedentes, que constituye uno de los desafíos clave que enfrentará el mundo en las próximas décadas. La recuperación y nivelación de aprendizajes -especialmente la de estudiantes más desaventajados- se ha vuelto una prioridad para los sistemas educativos a nivel mundial, por lo que hoy es urgente avanzar bajo la consigna de la transformación de nuestros sistemas educativos en ecosistemas vivos y colaborativos, que hacen uso de la evidencia, la innovación y el intercambio de conocimientos para enfrentar las problemáticas relacionadas con el acceso a una educación integral en diferentes contextos educativos

Por ello, la iniciativa KIX para América Latina y el Caribe, puesta en marcha por la alianza entre SUMMA -Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe- y la Organización de Estados del Caribe Oriental (OECS), concentra sus esfuerzos en contribuir a mejorar la equidad y la calidad de los sistemas educativos de la región a través de sus tres áreas de trabajo : (i) la identificación de una agenda regional de políticas educativas, (ii) la movilización de evidencia, conocimientos e innovaciones y (iii) el fortalecimiento de las capacidades institucionales de los Estados miembros de la red de la Alianza Mundial para la Educación (AME). Este KIX LAC Hub se propone así contribuir y ser un aporte real para la construcción de sistemas educativos más justos y sostenibles.

En este contexto y con el convencimiento de la importancia de entregar herramientas, estrategias, programas que puedan ser replicables en diversos contextos educativos, se han impulsado desde SUMMA Y OECS, dos mapeos de literatura sobre la recuperación y nivelación de aprendizajes. El presente documento de trabajo titulado ***Mapeo de literatura: Prácticas efectivas en la formación de docentes y facilitadores en estrategias de recuperación y nivelación de aprendizajes***, fue realizado a partir de la evidencia compilada en el Mapeo de literatura realizado previamente sobre la recuperación y nivelación del aprendizaje de los estudiantes, y busca responder al desafío relacionado con la implementación de programas y talleres de formación que impacten a los docentes, mejorando sus prácticas en el contexto actual.

Se espera que esta sistematización comparada sea una valiosa herramienta que permita la reflexión y la articulación con la comunidad educativa, potenciando una agenda de colaboración regional que posibilite el fortalecimiento de los espacios de aprendizajes y el diálogo entre los distintos actores educativos y tomadores de decisiones en los países.

Equipo KIX LAC - SUMMA



Índice

Acerca de la iniciativa Knowledge & Innovation Exchange (KIX)	3
Acerca de SUMMA	3
Acerca de la Organización de Estados del Caribe Oriental (OECS)	3
Prólogo	4
Introducción	6
1. Las prácticas efectivas en la formación	7
Ilustración 1	
Prácticas efectivas de formación continua	7
2. La incidencia en la actividad de enseñanza	8
3. Programas que funcionan	9
4. La clave: los aprendizajes de los alumnos	9
Ilustración 2	
Articulación entre formación y aprendizaje del alumno	10
5. Los distintos enfoques	10
Ilustración 3	
Orientación y énfasis de la formación	11
6. Las diversas modalidades	12
6.1. La autoformación	12
6.2. Comunidades de práctica docente	12
6.3. Cursos, Talleres y Módulos de formación	13
6.4. Acompañamiento, tutoría o mentoría	14
6.5. Formación centrada en recuperar aprendizajes	14
Ilustración 4.	
Estrategias formativas utilizadas en una selección de experiencias	15
Referencias	16



Introducción

El presente documento de trabajo fue realizado a partir de la evidencia compilada en el Informe “Mapeo de literatura sobre la recuperación y nivelación del aprendizaje de los estudiantes” (diciembre 2021) elaborado en apoyo al proyecto KIX LAC. La finalidad es la de proveer un mapeo de literatura de prácticas efectivas en la formación de profesores y facilitadores¹ para la recuperación y nivelación de aprendizajes.

La síntesis que se recoge en este informe fue elaborada a partir de trabajos previos de Marcelo y Vaillant (2018) y Vaillant y Marcelo (2015) quienes han estudiado en profundidad la materia y analizado con sistematicidad la producción de los autores-referentes sobre el tema. La mencionada producción constituye la base para la síntesis realizada en los párrafos que siguen acerca de las prácticas efectivas en materia de formación continua de profesores y facilitadores. Recordemos que se trata de una temática presente desde hace décadas en la literatura pedagógica por lo que alguna bibliografía citada no es reciente.

El resultado más relevante de la revisión de literatura realizada es que el paradigma tradicional mediante el cual la formación continua se organiza en torno a unidades de conocimientos o habilidades, impartidas por expertos, en lugares alejados de las escuelas, con una duración limitada, con escaso seguimiento y aplicación práctica no tienen ninguna posibilidad de cambiar ni las creencias ni las prácticas de los profesores (OCDE, 2019).

En los últimos veinte años, el número de actividades innovadoras en el campo de la formación se ha multiplicado. Pero, a menudo, han tenido poca incidencia en los aprendizajes. Según Agüerrondo y Vaillant (2015), para poder llevar a cabo procesos de formación en el mundo actual, es necesario identificar las tendencias emergentes. Y son dos los ámbitos principales desde donde podemos encontrar estos enfoques emergentes: por un lado, los aspectos que tienen que ver con la estructura y organización de la formación docente y por otra parte con el modelo pedagógico que sustenta la propuesta de preparación del profesorado

¿Cómo podemos desarrollar programas y talleres de formación que impacten a los profesores mejorando su

práctica? Los profesores deben aprender a hacerlo **en la práctica** (Darling-Hammond, 2017). Los docentes necesitan saber cómo aprender de la práctica, puesto que la enseñanza requiere improvisación, conjetura, experimentación y valoración. Pero aprender en la práctica no es un proceso que se dé naturalmente.

Ball y Cohen (1999) establecieron tres condiciones para que se produzcan aprendizajes a partir de la experiencia práctica:

- los profesores tienen que saber adecuar su conocimiento a cada situación, lo que implica indagar acerca de lo que los estudiantes hacen y piensan y cómo comprenden lo que se les ha enseñado;
- los profesores deben aprender a utilizar su conocimiento para mejorar su práctica, y
- Los profesores necesitan aprender cómo enmarcar, guiar y revisar las tareas de los alumnos.

El centrar los talleres de formación continua en la práctica no necesariamente implica situaciones en el aula en tiempo real. Para aprender, los profesores necesitan utilizar ejemplos prácticos, relatos de casos escritos, simulaciones multimedia, observaciones de enseñanza, diarios de profesores. El contar con apoyo de materiales físicos o virtuales podría permitir que los profesores indaguen acerca de sus prácticas y analicen las tareas de enseñanza.



¹ Aunque adherimos al uso no sexista del lenguaje, en este artículo empleamos el masculino genérico en atención a las normas de la RAE y por economía del lenguaje. Cabe señalar que el vocablo docente es utilizado como sinónimo tanto del vocablo maestro como del vocablo profesor.



1. Las prácticas efectivas en la formación

Los profesores suelen percibir que las normas de actuación y los conocimientos brindados en los cursos o talleres formativos en los que participan tienen poco que ver con los conocimientos y las prácticas profesionales que desarrollan en sus centros educativos (Farrell, 2016). El currículo de formación inicial tiende a descartar, por catalogarla como menos importante, la necesidad de integrar diversos conocimientos que son la base del trabajo práctico.

La formación docente debe incluir el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del contenido, ya que las investigaciones han demostrado que hay una relación positiva entre ambas dimensiones (Kleickmann y otros, 2013). En este sentido, Berry y otros (2016) señalan que el desarrollo del conocimiento didáctico del contenido es un proceso evolutivo que comienza en la formación inicial, se prolonga en la práctica docente y luego en el desarrollo profesional continuo. En ese sentido, se deberían ofrecer oportunidades de aprendizaje adecuadas y consistentes, que apoyen a los maestros y a los profesores al desarrollo de ese conocimiento didáctico del contenido (Van Dijk, 2008). Hawley y Valli (1998) a partir de un pormenorizado análisis de los programas y talleres de formación del profesorado, han sistematizado nueve principios para su eficacia, que sintetizamos en la tabla 1.

Ilustración 1
Prácticas efectivas de formación continua

Principio	Evidencia	Para tener en cuenta en la formación
Centrar los contenidos en lo sustancial	Las acciones eficaces para preparar un docente son aquellas centradas en la sustancia de lo que se aprende además de la forma en cómo se aprende.	centrar la preparación del profesor en lo que se espera que los alumnos aprendan y en las estrategias didácticas eficaces para lograrlo.
Analizar el aprendizaje de los alumnos	Los indicadores referidos a los aprendizajes de los alumnos constituyen un insumo clave para la planificación de acciones de formación.	partir del aprendizaje actual de los alumnos y la reflexión acerca del aprendizaje que se aspira lograr.
Identificar las necesidades del profesor	La detección previa de las necesidades de formación de los profesores mejora la incorporación de nuevos saberes.	identificar las necesidades de preparación y mejora de los profesores con relación a la resolución de problemas de aprendizaje de alumnos en contextos particulares.
Considerar a la escuela como el telón de fondo	los profesores aprenden de su trabajo en un contexto específico	tomar en cuenta la realidad de los centros educativos y el trabajo diario de enseñanza.
Priorizar la colaboración	cuando los profesores trabajan de manera colaborativa, mejora su desempeño	Trabajar en torno a la resolución colaborativa de problemas en grupos interdisciplinarios, comunidades de aprendizaje.
Incorporar múltiples fuentes de información	los profesores aprenden cuando reciben retroalimentación acerca de sus aprendizajes mediante múltiples fuentes.	Incluir información sobre los resultados de aprendizaje de los profesores que participan en la formación a través de procesos de autoevaluación, observaciones...
Considerar las creencias de los profesores	cuando los profesores poseen una adecuada comprensión de la teoría que subyace sus prácticas concretas, incorporan mejor las nuevas ideas y formas de hacer.	considerar las creencias, experiencias y hábitos de los docentes ya que éstos actúan como un filtro del conocimiento y orientan la conducta.
Conectar la formación con procesos de cambio	Cuando las actividades de formación integran un proceso de cambio educativo global, los profesores incorporan más fácilmente los nuevos aprendizajes.	conectar la formación con un proceso de cambio más amplio y comprensivo centrado en la mejora de los aprendizajes de los alumnos de los centros educativos.
Dar seguimiento y apoyo continuo.	La mejora de las actividades de enseñanza se produce cuando hay seguimiento y apoyo permanente al profesor.	contemplar instancias de apoyo posteriores a las sesiones de formación, para facilitar la puesta en marcha de nuevas ideas y formas de hacer.

Referencia: Síntesis realizada por Vaillant&Marcelo (2022) a partir de Hawley & Valli (1998)



Los principios que se recogen en la Tabla 1 vienen a sintetizar el conocimiento acumulado en relación con las características de los programas que generan aprendizajes profundos en los docentes. Estos principios siguen estando vigentes en la actualidad a pesar del tiempo que ha pasado desde su publicación. Como desarrollaremos más adelante, estos principios sirven de base y fundamento a las estrategias formativas que presentaremos.



2. La incidencia en la actividad de enseñanza

Para analizar la estructura de las actividades de formación y evaluar su incidencia en el desempeño del profesor, hay que considerar entre otros, la forma en la que se diseña e implementa. Bredeson (2002) caracterizó los buenos programas de desarrollo profesional señalando que éstos se centran en los profesores como un elemento fundamental para el aprendizaje de los alumnos, aunque también incluyen a otros miembros de la comunidad. Además, permiten que los profesores desarrollen competencia en los contenidos, en las estrategias de enseñanza, el uso de tecnologías, y otros elementos esenciales para una enseñanza de calidad. Se trata de programas que promueven la indagación y la mejora continua en la escuela. Se organizan en un plan coherente a largo plazo y evaluados sobre la base del impacto en la eficacia docente y el aprendizaje de los alumnos.

Según Bedeson (2002), el desarrollo profesional debería contemplar los principios de *Utilitas*, *Firmitas* y *Venustas*. *Utilitas* o función tiene que ver con que el diseño, desarrollo y resultados previstos de las actividades de aprendizaje deben de servir a las personas implicadas: los profesores y los alumnos. *Firmitas* o estructuras se refiere a los procesos, materiales y contenidos que sirven a las necesidades de los usuarios. La estructura tiene que ver con aspectos concretos y visibles en el desarrollo profesional. Por último, *Venustas* refiere al atractivo de los materiales y espacios que despierten de los profesores motivación y emociones positivas.

Otros autores, tal como Hargreaves (2003), han insistido en la colaboración y en el aprendizaje en equipo como un componente fundamental para incidir en la mejora del desempeño del profesor. Little (2002), por su parte, pone de manifiesto los beneficios del trabajo en equipo y concluye que las posibilidades de mejorar la enseñanza y el aprendizaje se incrementan cuando los profesores cuestionan de forma colectiva rutinas de enseñanza no eficaces. También resulta beneficioso cuando los docentes examinan de manera grupal nuevas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje, encuentran formas de responder a las diferencias y los conflictos, y se implican activamente en su desarrollo profesional.

3. Programas que funcionan

Ingvarson, Meier & Beavis (2005) se preguntaron ¿qué componentes de la formación tienen un mayor impacto en la mejora de la enseñanza del profesorado? Para responder a esta pregunta indagaron en cuatro grandes programas de formación continua de profesores en Australia. Los hallazgos de esta investigación nos ofrecen una considerable luz para responder a la pregunta de este epígrafe.

De acuerdo con estos autores, se trata de programas que ofrecen a los profesores oportunidades para centrarse en el contenido que los alumnos deben de aprender, así en cómo enfrentarse a las dificultades que los alumnos encontrarán en ese proceso. Además, se apoyan en la evidencia de la investigación acerca de los aprendizajes del alumnado e incluyen oportunidades para que los profesores de forma colaborativa puedan analizar su tarea de enseñanza.

Los programas de desarrollo profesional de alto impacto buscan que los profesores reflexionen activamente acerca de sus prácticas y las comparen con indicadores adecuados acerca de su desempeño profesional. Por otra parte, implican a los docentes en la identificación de cuáles son sus necesidades y en cuáles son las experiencias de aprendizaje que mejor se ajustan a esas necesidades. También proporcionan tiempo para probar nuevos métodos de enseñanza, y recibir apoyo y asesoramiento en sus clases cuando se encuentran con problemas de implementación.

Ingvarson et al. (2005) destacan que los programas exitosos son aquellos que incluyen actividades que incitan a los docentes a hacer menos privadas sus prácticas de forma que puedan recibir retroalimentación de sus colegas.

Guskey (2003) ha sido uno de los investigadores que se ha especializado en indagar sobre las características de buenos programas de desarrollo profesional docente. Este autor hizo un estudio comparativo de diferentes trabajos que enumeran las características de los programas de formación con incidencia positiva en las aulas. Parecería que los programas que inciden más favorablemente en el desempeño del profesor son aquellos que se centran en el conocimiento del contenido disciplinar y en el cómo se enseña. El autor concluye que las actividades de desarrollo profesional deben desarrollarse en torno a iniciativas de reforma más amplias y presentar modelos de buena enseñanza.

4. La clave: los aprendizajes de los alumnos

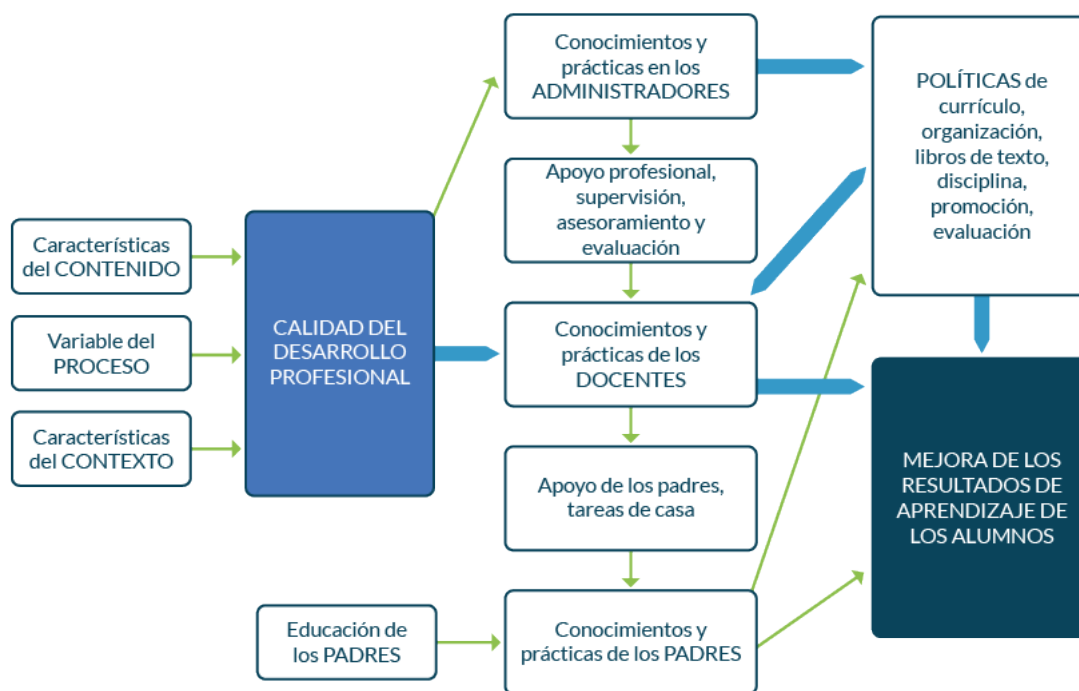
Desde hace décadas la literatura pedagógica plantea que la calidad de la formación continua del docente se vincula estrechamente con los aprendizajes de los alumnos. Así, Guskey & Sparks (2002) plantean que *“Durante muchos años los educadores han funcionado con la premisa de que el desarrollo profesional es bueno por definición, y por lo tanto cuanto más mejor. Sin embargo, el énfasis actual en el rendimiento de cuentas ha conducido a una nueva demanda de evidencias acerca de la eficacia de los programas y actividades de desarrollo profesional. En particular, los políticos y líderes educativos quieren tener evidencias concretas del impacto del desarrollo profesional en los resultados de aprendizaje de los alumnos”*.

Guskey & Sparks (2002) proponen un modelo que incluye el aprendizaje de los alumnos como indicador de calidad de los buenos programas y talleres de formación continua. El modelo integra tres elementos básicos que fundamentan la buena calidad de una actividad de formación: el contenido, el proceso y el contexto. El **contenido** refiere al “qué” y se vincula con el conocimiento, habilidades, la comprensión de una disciplina, conocer la forma como los alumnos la aprenden. El **proceso** es el “cómo” del desarrollo profesional y tiene que ver no sólo con las actividades que se promueven sino también con la forma de planificarlas e implementarlas. Las características del **contexto** refieren a los “quién, cuándo, dónde, y porqué” de la formación continua. Estas variables implican a la organización, al sistema o a la cultura en la que se implementa la formación.





Ilustración 2
Articulación entre formación y aprendizaje del alumno



Modelo de relaciones entre el desarrollo profesional y la mejora en el aprendizaje de los alumnos (Guskey y Sparks, 2002).

El contenido, procesos y contexto de las actividades de formación son elementos muy importantes para determinar la calidad del desarrollo profesional, pero hay que reconocer que no son las únicas variables que afectan el aprendizaje de los alumnos. Éste viene determinado por un conjunto de factores que se interrelacionan para explicar mejor las oportunidades de aprendizaje, entre otros, las políticas educativas, la dirección escolar, la supervisión, el asesoramiento y la evaluación. Los mencionados factores condicionan las oportunidades para que los docentes puedan aplicar innovaciones en el aula. Por otra parte, la incidencia del contexto y del hogar del alumno tiene una influencia notable en el aprendizaje según dan testimonio diversos informes internacionales (PISA).

5. Los distintos enfoques

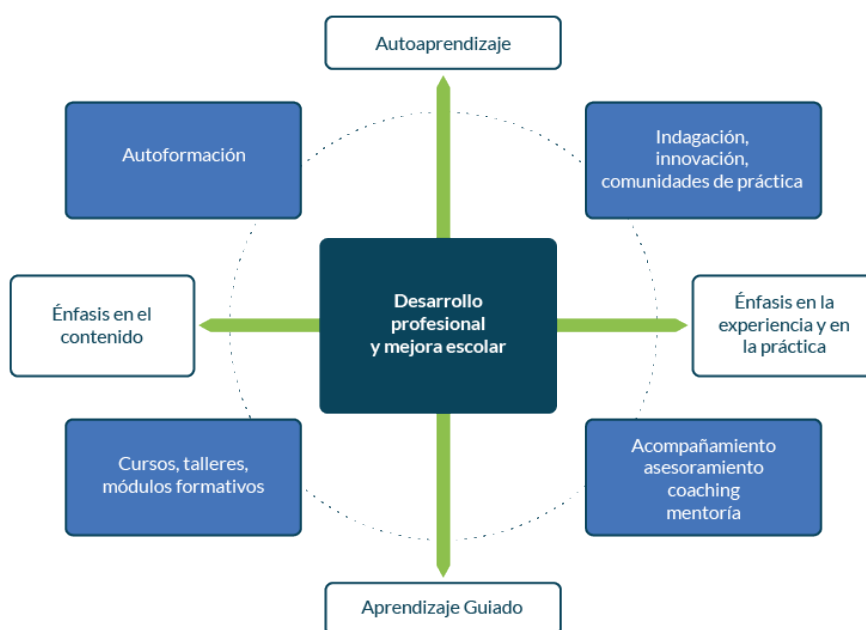
Una de las características de las profesiones en el siglo XXI es su permanente evolución y cambio. ¿Dónde aprenden los docentes a prepararse y anticiparse a estos cambios? Es en gran medida a través de la **autoformación** como algunos docentes encuentran la respuesta a las nuevas necesidades (Vaillant & Marcelo, 2015). Aprendizaje informal, aprendizaje experiencial y procesos de autoformación están cada vez más presentes en la vida de maestros y profesores debido a las facilidades que brinda la tecnología y la posibilidad de conectarnos unos con otros. El proceso de aprendizaje autónomo permite la adquisición de habilidades y conocimientos, pero a su vez, plantea cuatro desafíos principales: conceptual, metodológico, de reconocimiento y pedagógico (Lecat et. Al., 2019). El reto metodológico se relaciona con la necesidad de desarrollar estrategias innovadoras de formación que permitan captar el conocimiento tácito en la formación docente. La autoformación, como Marcelo (2010) describe, es un proceso mediante el cual la persona determina y dirige las características de su trayecto formativo. Generalmente desarrollado por vías informales o no formales.



La **heteroformación** hace referencia al modelo clásico de formación mediante el cual las personas adultas aprenden a través de situaciones formales, presenciales u online, a partir de su interacción con formadores y contenidos estructurados. La **eco formación** se vincula con los procesos en los que el profesor interacciona con su entorno (próximo o lejano) y desarrolla procesos de indagación, investigación, innovación o mejora colectiva.

Como vemos, no existe una única aproximación a la pregunta ¿cómo aprenden los docentes? Se pueden adoptar diferentes puntos de vista y orientaciones en función de la importancia que se dé a alguna de las dimensiones que explican el contexto de la formación. En la Ilustración 3 representamos de forma muy sintética diferentes orientaciones y énfasis en el proceso de formación. Cada orientación y énfasis da pie a diferentes estrategias formativas, tal como explicamos más adelante.

Ilustración 3
Orientación y énfasis de la formación



(Basado en Wenger y Ferguson, 2006).

Tal como presenta la ilustración 3, los programas y talleres de formación se articulan en torno a diferentes orientaciones y énfasis. En primer lugar, aparece el *Eje Autoaprendizaje-Aprendizaje guiado*, el cual involucra los escenarios en los que aprenden las personas adultas. En un polo del eje situamos el aprendizaje que se realiza de forma autónoma, por iniciativa individual de los docentes (individualmente o en equipo). Este tipo de modalidad de formación ha existido siempre en la educación: las personas aprenden por la experiencia, la reflexión, o el estudio personal. Sin necesidad de terceras personas que orienten o guíen. En el polo opuesto del eje se ubican los escenarios en los que el aprendizaje de los docentes es guiado por figuras externas a la escuela, ya sean formadores, equipos directivos o de supervisión. En este último caso los docentes tienen un papel menos protagonista y participan de

dispositivos de formación diseñados total o parcialmente por otras personas con conocimiento y experiencia.

En segundo lugar, la Ilustración 3, ubica al *Eje Énfasis en Contenido-Énfasis en la Experiencia y la práctica* el cual refiere a cuál es la prioridad de la formación. En algunos casos se da más importancia y visibilidad a la necesidad de aprendizaje de contenidos o competencias de los profesores en ámbitos considerados como prioritarios. En el eje opuesto el énfasis está no tanto en los contenidos (que también son importantes) sino en los procesos. En ese esquema los docentes trabajan en equipo, desarrollan su profesionalidad y mejoran su desempeño a través del diseño y desarrollo de proyectos de innovación, de experimentación, de mejora escolar, de investigación-acción.



6. Las diversas modalidades

Tal como hemos presentado en la ilustración 3, los procesos de formación se desarrollan a través de diversas modalidades que analizaremos en los párrafos que siguen.

6.1. La autoformación

Como ya hemos expresado en la sección precedente, la autoformación es un proceso por el cual las personas, individualmente o en grupo asumen su propio desarrollo, se dotan de sus propios mecanismos y procedimientos de aprendizaje que principalmente es experiencial. Es un tipo de formación informal, no formal, sin programa cerrado, por contacto directo, en donde la experiencia sirve como argumento para el aprendizaje (Marcelo, 2010). Por su parte Tremblay, caracteriza la autoformación como una situación en la cual la principal motivación de una persona es adquirir conocimientos y habilidades (saber hacer) o proceder a un cambio duradero en sí mismo (aprender a ser).

Las aulas virtuales, las páginas web educativas, los blogs, las redes sociales, se han expandido entre los docentes y están configurando claros ejemplos de oportunidades para la autoformación. En la actualidad, muchos docentes emplean internet para el ocio o la comunicación personal, pero también como una herramienta educativa y de uso profesional. Las redes o comunidades virtuales de docentes han surgido y se han expandido en el ciberespacio (Marcelo & Marcelo, 2021). El confinamiento producido por el Covid-19 ha incrementado las modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (Maity et al. 2021; Schleicher, 2020).

En tiempos recientes los MOOCs (Cursos Masivos Online Abiertos) se han convertido en un espacio clave para la autoformación. Se trata de una experiencia pionera por parte de las mejores universidades del mundo que poco a poco se ha ido extendiendo a centros universitarios de habla hispana. Se han creado plataformas específicas como Udacity (<https://www.udacity.com>), Coursera (<https://es.coursera.org>), EdX (<https://www.edx.org/es>) entre otras.

En el aprendizaje informal y la autoformación, el profesor se prepara fuera de la institución educativa y de cualquier tipo de acompañamiento. Cada vez más esas modalidades rompen con la idea de aprendizaje en solitario por la presencia de las redes sociales (información en línea, blog,

Twitter, Facebook ...). Los docentes en formación ya no están solos ya que comparten con otros. Y el futuro depara seguramente posibilidades infinitas con el surgimiento de la web 3.0 relacionada con la inteligencia artificial. Sitios web que se conectan entre sí según intereses del usuario y tecnologías de inteligencia artificial que vuelven la navegación más fluida y enriquecedora, ofrecerán nuevas oportunidades para el aprendizaje autónomo.

Los procesos de aprendizaje informal, de aprendizaje por la experiencia, de autoformación son una realidad desde hace décadas simplemente que hoy cobran nueva vigencia por la oportunidad que ofrece el ciberespacio. En ese sentido hay que entender a la formación como un fenómeno mucho más complejo que una serie de cursos presenciales. Incorporar el aprendizaje informal a las prácticas de formación y otorgarle reconocimiento supone un cambio de cultura de trabajo profesional. Implica también apostar por un modelo de formación comprometido con la autorregulación y la autonomía del docente.

6.2. Comunidades de práctica docente

Una segunda modalidad aparece representada en la figura 3 por las comunidades de práctica. Éstas tienen un carácter situado ya que ubican a los profesores en el centro de la acción. Las comunidades de práctica pueden ser presenciales u online.

En ocasiones, las comunidades de práctica se desarrollan en los espacios virtuales (Carpenter y otros, 2019). Maestros y profesores aprenden de manera informal a través de otros colegas en lo que Rosenberg et al. (2016) conceptualizan como “espacios de afinidad” (Rosenberg y otros, 2016). Un espacio de afinidad es un “lugar donde las personas se afilian con otros basándose principalmente en actividades, intereses y objetivos compartidos” (Gee, 2005, p. 67). Estos espacios generan comunidades, ya no únicamente compuestas por temas o tópicos populares, sino por personas que buscan una conexión y colaboración entre ellos (Carpenter et al. 2020).

Un ejemplo de comunidad de práctica podemos observar en la metodología denominada *lesson study* (Estrella et al., 2020). Esta propuesta, originaria de Japón, lleva a los docentes a planificar de forma detallada y conjunta una lección, que posteriormente es llevada a la práctica de forma real o simulada y grabada en video. El análisis del video permite mejorar la lección tanto en su planificación como en la enseñanza, lo que a su vez supone un nuevo ciclo de aprendizaje.



Una metodología similar pero originaria de China denominada Keli y citada por Hiebert & Morris (2012), refiere al proceso de revisión que hace un grupo de docentes sobre su propia enseñanza. En un primer momento, un docente planifica e imparte una lección a una clase real, bajo la atenta mirada de un grupo de profesores pertenecientes al proyecto. Con posterioridad a esa observación se produce el primer análisis y retroalimentación, a partir de las diferencias entre la práctica observada y los estándares de desempeño profesional. Luego, se produce la fase de revisión del diseño y se vuelve a impartir la lección en diferentes clases en la misma escuela. Esta nueva enseñanza también es observada por los profesores del grupo, seguida de retroalimentación. En la tercera fase, el profesor imparte nuevamente la lección con la inclusión de revisiones realizadas. El objetivo es llegar a una lección ejemplar que pueda ser compartida con otros profesores a través de su descripción y de múltiples narrativas (Huang & Bao, 2006).

6.3. Cursos, Talleres y Módulos de formación

La figura 3 representa una tercera modalidad caracterizada por una secuenciación predeterminada de contenidos y metodologías en tiempos y espacios previamente establecidos. Se trata de una formación que se articula por lo general, a partir de una doble vía (Sutherland, Howard & Markauskaite, 2009): un currículo formalizado, básicamente de naturaleza conceptual, y un conjunto de experiencias prácticas más o menos supervisadas.

Según Monereo (2010), la modalidad formativa más extendida es la referida a cursos o seminarios en los que el formador suele partir de contenidos estructurados, basado en los temas y actividades que van a desarrollarse en unos espacios y tiempos bien determinados. La concepción de fondo que se maneja es la de que formar a los profesores es «modelarlos» con el fin de que sean capaces de transferir de manera fidedigna esos modelos de conducta a sus clases. Para lograrlo es imprescindible presentar y entrenar el conjunto de operaciones que deberán ejecutarse, incluidas las operaciones internas o mentales que será necesario pensar.

Es posible identificar también propuestas más innovadoras en materias de cursos y talleres asociadas a modalidades formativas en las que la reflexión del docente es el eje articulador (Monereo, 2010). En estos casos, la formación se vincula con la reflexión del profesor acerca de sus propias concepciones y prácticas. En

lo metodológico e instrumental esta modalidad deriva en un análisis sistemático de la propia práctica a través entre otros, la autoobservación, la elaboración de diarios profesionales, de historias de vida, de anecdotarios, de bitácoras, de portafolios docentes o a través del análisis de casos.

Cuando cursos y talleres se basan en un análisis sistemático de las prácticas docentes, el formador no parte de un programa previo, puesto que los posibles temas y procedimientos a tratar aparecerán en el momento en que los participantes reflexionen sobre sus problemas y prácticas docentes; tampoco puede, en principio, delimitarse claramente un tiempo de formación, dado que dependerá de los ritmos y profundidad en el análisis de cada participante. El papel del formador es, precisamente, el de fomentar la discusión basándose en los documentos elaborados y ayudar a desentrañar los conflictos y dilemas que aparezcan.

Schön (1983) fue uno de los primeros en enfatizar la necesidad de un aprendizaje por la práctica (experiencia) pero con reflexión. La reflexión es el proceso que permite a los profesionales analizar, discutir, evaluar y cambiar la propia práctica. Esa reflexión no ocurre al azar sino que hemos de educarla para poder desarrollar en los docentes, madurez personal y profesional.

Tal lo adelantado párrafos más arriba, una de las metodologías para abordar el análisis y reflexión sobre los aspectos personales e identitarios en la profesión docente son las narrativas. Las narrativas promueven la reflexión ya que ponen al docente en la situación de preguntarse quién es y en qué se está convirtiendo como persona y profesional. Los maestros y profesores hablan a menudo sobre sus vidas y experiencias. Cuando se implican en conversaciones tienden a usar anécdotas, metáforas, imágenes y otras formas de contar historias. Como afirma Kelchtermans (2014) los docentes son contadores de historias.

En diferentes países se han desarrollado experiencias para incorporar la narrativa de la formación. Así en Australia, la narrativa se ha utilizado como metodología en la formación (McGraw, 2014) a partir de cuatro acciones clave: describir (¿qué hago?), informar (¿qué significa?), confrontar (¿cómo he llegado hasta aquí?) y reconstruir (¿cómo puedo hacerlo de forma diferente?). Además de la reflexión, la metodología propuesta, utiliza el dibujo para evocar ideas, pensamientos y sentimientos. Estos dibujos ayudan a las personas a interpretar sus concepciones.

La diferencia entre las modalidades más tradicionales y las más innovadoras que hemos descrito en este apartado es que éstas últimas proponen estrategias formativas de



carácter eminentemente prácticas que propician el desarrollo de habilidades y competencias de diversa índole en los docentes. Se trata, por lo general, de espacios propicios para la reflexión, el debate y la confrontación de ideas y conocimientos.

6.4. Acompañamiento, tutoría o mentoría

Una cuarta modalidad presentada en la figura 3, refiere al acompañamiento, tutoría o mentoría entre docentes (Avalos, 2016). Todas estas estrategias tienen en común la idea de que se puede aprender a través del diálogo entre docentes que están en situaciones diferentes en lo que respecta a su desarrollo profesional. En ocasiones el acompañante puede ser otro profesor del sistema educativo, pero puede ser también un profesional vinculado a la educación con experiencia práctica (supervisor, formador, asesor, etc.).

En el caso de los programas de inducción, la mentoría es un proceso de acompañamiento que desarrolla un docente experimentado y con formación específica en colaboración con uno o varios docentes principiantes (Orland-Barak, 2006). La actividad del mentor alcanza su sentido en el trabajo directo en el aula junto con el docente principiante, planificando, observando, demostrando, analizando, reflexionando sobre la enseñanza, en definitiva, en la mediación (Orland-Barak, 2014).

La figura del acompañante o mentor ha recibido una considerable atención por parte de la investigación sobre formación del profesorado (Vaillant & Marcelo, 2015). El mentor es un docente con experiencia y saber docente reconocido y con formación especializada como formador, que ofrece su apoyo al profesorado principiante (Kelly, Reushle, Chakrabarty, & Kinnane, 2014). Un profesional de la enseñanza que enseña acompaña, pero que también necesita aprender un nuevo papel (Orland-Barak & Yinon, 2005).

En las dos últimas décadas los programas de inducción se han centrado en promover la relación entre un mentor y un principiante. Los resultados de investigación vienen a demostrar que este apoyo y acompañamiento hace que los docentes no abandonen su profesión (Bickmore & Bickmore, 2010). Los efectos que la figura del mentor tiene en los profesores principiantes son variados: eficacia docente; compromiso; bienestar y mejora de la práctica docente (Richter et al., 2013).

Los mentores realizan diferentes actividades de acompañamiento con los docentes principiantes. Algunas son de apoyo personal y emocional, de apoyo pedagógico e

instrumental. Van Ginkel, Oolbekkink, Meijer y Verloop (2016) encontraron cuatro grupos de actividades que principalmente llevaban a cabo los mentores: proporcionar apoyo emocional y psicosocial; apoyar la construcción de conocimiento práctico personal por parte del profesor principiante; crear un contexto favorable para el aprendizaje del profesor principiante y modificar la conducta del docente principiante.

6.5. Formación centrada en recuperar aprendizajes

Existe congruencia entre la evidencia presentada en este informe acerca las modalidades más efectivas en la formación de profesores y las intervenciones descritas en un previo informe (Vaillant & Marcelo, 2021) acerca de los programas a nivel internacional y regional centrados en la recuperación de aprendizajes de estudiantes con rezago. Una revisión de los mencionados programas indica que la preparación previa para profesores registra una diversidad de modalidades entre las cuales los talleres de actualización; las comunidades de práctica y el acompañamiento pedagógico o tutoría presencial o virtual. En otros casos, la formación se desarrolla a partir de un intercambio periódico de experiencias para el análisis de casos puntuales. Las propuestas de formación oscilan en tiempos muy variables (dos semanas y un año de duración).

En la mayoría de los casos analizados el formador es una figura central para impartir la preparación previa en la recuperación de aprendizajes. Es el formador quien prepara a los profesores con relación a los principales componentes de la intervención: bases, estrategias y materiales vinculados con el programa de recuperación de aprendizajes a impartir para alumnos rezagados.

Otra figura central en los casos examinados en el informe 1 (Vaillant & Marcelo, 2021) son los mentores o tutores. Éstos observan las clases y participan activamente demostrando actividades y asistiendo a los docentes cuando sea necesario. Como se puede observar en la Ilustración 4, en algunos casos, los mentores desempeñan un papel de monitoreo, recopilando datos en cada etapa del desarrollo del curso o taller.

Por lo general los cursos y talleres para profesores se centran en cómo maximizar el aprendizaje de los niños, los beneficios de las metodologías y técnicas efectivas para la recuperación de aprendizajes. También hemos identificado talleres para la gestión de conflictos y el trabajo en grupo, motivación, clima de clase, emociones, empatía y estrategias comunicativas entre otros.



Ilustración 4.

Estrategias formativas utilizadas en una selección de experiencias

Nombre experiencia	Rol del formador	Contenido	Estrategias formativas
Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)	Los formadores asumen el rol de orientación y guía impartiendo talleres a docentes y estudiantes	Competencias sociales y emocionales de estudiantes, centros educativos, familias y comunidades.	Estrategia basada en el modelamiento y la retroalimentación Estrategias basadas en la tutorización y acompañamiento Estrategia basada en la cursos y talleres Estrategia basada en aprendizaje colaborativo
National Tutoring Program	Los formadores, mentores asumen rol de acompañamiento	Tutoría para estudiantes con rezago en las áreas de Matemáticas, inglés y Ciencias, Humanidades, Lenguas extranjeras y Primaria	Estrategias basadas en la tutorización y acompañamiento Estrategias basadas en el aprendizaje autónomo
Peer Support Australia	Los docentes forman a los estudiantes que van a participar como mentores en el programa	Apoyo socioemocional a jóvenes	Estrategia basada en el modelamiento y la retroalimentación Estrategias basadas en la reflexión y análisis de la práctica
Khan Academy	Los docentes planifican actividades de aprendizaje autónomo para los estudiantes	Apoyo en las áreas de matemáticas, ciencias, historia, computación y economía,	Estrategias basadas en el aprendizaje autónomo, autorregulado Estrategia basada en el modelamiento y la retroalimentación
Teaching at the Right Level (TaRL)	El rol del formador requiere realización de diagnóstico y diseño de actividades basadas en resultados	Lectoescritura y matemáticas	Estrategias basadas en la tutorización y acompañamiento Estrategia basada en la cursos y talleres Estrategia basada en aprendizaje colaborativo
Acelera Brasil	Los formadores desarrollan talleres para la capacitación de docentes	Recuperaciones estudiantes con 2 o más grados de retraso	Estrategia basada en la formación, planificación y ejecución sistemática, seguimiento y evaluación. Estrategia basada en la investigación Estrategia basada en el modelamiento y la retroalimentación
Escuelas arriba	Los formadores desarrollan talleres para la capacitación de docentes	Recuperación y nivelación especialmente en lectoescritura	Estrategia basada en la cursos y talleres Estrategia basada en el modelamiento y la retroalimentación
Súmate-Escuelas de reingreso	Los formadores desarrollan talleres para la capacitación de docentes	Asegurar continuidad escolar de niños que han abandonado	Estrategia basada en la cursos y talleres Estrategias basadas en la tutorización y acompañamiento
Soporte Pedagógico	Los formadores desarrollan talleres para la capacitación de docentes	Mejora de resultados de aprendizajes en ciencia, matemática y comunicación	Estrategia basada en la cursos y talleres Estrategia basada en aprendizaje colaborativo Estrategias basadas en la tutorización y acompañamiento



Referencias

- Aguerrondo, I. & Vaillant, D. (2015). El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe. UNICEF: Panamá
- Avalos, B. (2016). Learning from Research on Beginning Teachers. In J. Loughran & L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 487–552). Springer.
- Ball, D., & Cohen, D. (1999). Developing Practice, Developing Practitioners. Toward a Practice-Based Theory of Professional Education. In L. D.-H. a. G. Sykes (Ed.), (Vol. Teaching as a Learning Profession, pp. 3-32). S. Francisco: Jossey-Bass.
- Berry, A., Depaepe, F., & Van Driel, J. H. (2016). Pedagogical content knowledge in Teacher Education. In J. Loughran & M. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 347–386). Singapore: Springer.
- Bickmore, D. L., & Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1006–1014. doi: 10.1016/j.tate.2009.10.043
- Bredeson, P. V. (2002). The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 661–675.
- Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Craft, M., & Lee, M. (2020). How and why are educators using Instagram? *Teaching and Teacher Education*, 96, 103149. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103149>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Estrella, S., Zakaryan, D., Olfos, R., & Espinoza, G. (2020). How teachers learn to maintain the cognitive demand of tasks through Lesson Study. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 23(3), 293–310. <https://doi.org/10.1007/s10857-018-09423-y>
- Estrella, S., Zakaryan, D., Olfos, R., & Espinoza, G. (2020). How teachers learn to maintain the cognitive demand of tasks through Lesson Study. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 23(3), 293–310. <https://doi.org/10.1007/s10857-018-09423-y>
- Farrell, T. S. C. (2016). Surviving the transition shock in the first year of teaching through reflective practice. *System*, 61, 12–19. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.005>
- Gee, J. P. (2005). Semiotic social spaces and affinity spaces. In D. Barton & K. Tusting (Eds.), *Beyond communities of practice language power and social context* (pp. 214–232). Cambridge University Press.
- Guskey, T. (2003). *The characteristics of effective professional development: A synthesis of lists*: ERIC ED. 478380.
- Guskey, T. R., & Sparks, D. (2002). Linking Professional Development to Improvements in Student Learning. *Annual meeting of the American Educational Research Association*, ERIC ED 464112.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. New York: Teacher College Press.
- Hawley, W., & Valli, L. (1998). The Essentials of Effective Professional Development. A New Consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), (Vol. Teaching as a Learning Profession. Handbook of Policy and Practice, pp. 127–149). S. Francisco: Jossey-Bass.
- Hiebert, J., & Morris, A. K. (2012). Teaching, rather than teachers, as a path toward improving classroom instruction. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 92–102.
- Howe, E., & Masahiro, A. (2014). Narrative Teacher Education Pedagogies from across the Pacific. In *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A)* (Vol. 22, pp. 213–232). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720140000022014>
- Huang, R., & Bao, J. (2006). Towards a model for teacher professional development in China: Introducing Keli. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9, 279–298.
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy. *Educational Policy Analysis Archives*, 13(10).
- Kelly, N., Reuse, S., Chakrabarty, S., & Kinnane, A. (2014). Beginning teacher support in Australia: Towards an online community to augment current support. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(4), 68–82. doi:10.14221/ajte.2014v39n4.6
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2013). Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge: The Role of Structural Differences in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 1, 90–106.
- Lecat, A., Raemdonck, I., Beusaert, S., & März, V. (2019). What and why of primary and secondary school teachers' informal learning activities. *International Journal of Educational Research*, 96(November 2018), 100–110. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.003>
- Little, J. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917–946.
- Loh, J. (2014). The narrative as the practical and the practice: Toward the preparation of teachers. In Cheryl Craig & L. Orland-Barak (Eds.), *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A)* (pp. 195–212). London: Emerald Group Publishing Limited.
- Maity, S., Sahu, T. N., & Sen, N. (2021). Panoramic view of digital education in COVID-19: A new explored avenue. *Review of Education*, 9(2), 405–423. <https://doi.org/10.1002/rev3.3250>



- Marcelo, C. (2010). Nuevas estrategias formativas para las organizaciones. *Autoformación para el siglo XXI* (pp. 141-170). Wolters Kluwer.
- Marcelo, C. & Marcelo, P. (2021). Educational influencers on Twitter. Analysis of hashtags and relationship structure. *Comunicar*, XXIX, (68), 71-80. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-06>
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación inicial docente disruptiva*. Narcea.
- McGraw, A. (2014). Dispersed narratives and powerful teacher education pedagogy. In Cheryl Craig & L. Orland-Barak (Eds.), *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A)* (pp. 173–193). London Knowledge Lab, Institute of Education, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Monereo, C (2010). *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 52 pp. 149-178.
- OCDE. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing.
- Orland-Barak, L. (2006). Lost in Translation (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa. *Revista de Educación*, 340, 187-212.
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180–188. [doi: 10.1016/j.tate.2014.07.01](https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.01)
- Orland-Barak, L., & Yinon, H. (2005). Sometimes a novice and sometimes an expert: mentors' professional expertise as revealed through their stories of critical incidents. *Oxford Review of Education*, 31, 557–578. [doi: 10.1080/03054980500355468](https://doi.org/10.1080/03054980500355468)
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177. [doi: 10.1016/j.tate.2013.07.012](https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012)
- Rosenberg, J. M., Greenhalgh, S. P., Koehler, M. J., Hamilton, E. R., & Akcaoglu, M. (2016). An investigation of State Educational Twitter Hashtags (SETHs) as affinity spaces. *E-Learning and Digital Media*, 13(1–2), 24–44. <https://doi.org/10.1177/2042753016672351>
- Schleicher, A. (2020). The impact of Covid-19 on Education Insights from Education at a Glance 2020. Paris, OECD. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioners: How professionals think in Action*. New York: Basic Books (Traducido al español en 1998)
- Sutherland, Louise M.; Howard, Sarah y Markauskaite, Lina (2009). «Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers», en *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*.
- Tremblay, N. (2003). *L'autoformation pour apprendre autrement*. Quebec: Le Presses de l'Université de Montreal.
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2021). Mapeo de literatura sobre la recuperación y nivelación del aprendizaje de los estudiantes (Informe inédito). Fundación SUMMA: Santiago de Chile
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2015) *El A, B, C y D de la formación Docente*, Madrid, Narcea
- Van Dijk, E. M. (2008). Teachers' views on understanding evolutionary theory: A PCK-study in the framework of the ERTE-model. *Teaching and Teacher Education*. An International Journal of Research and Studies, v25 n2 p259-267.
- Van Ginkel, G., Verloop, N., & Denessen, E. (2016). Why mentor? Linking mentor teachers' motivations to their mentoring conceptions. *Teachers and Teaching*, 22(1), 101–116. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023031>



www.summaedu.org/kixlac



kix.lac@summaedu.org