



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## La Formación situada: huellas de una experiencia

**Graciela Concepción Messina**

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación  
*concepción.messina@mejoredu.gob.mx*

**José Humberto González Reyes**

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación  
*humberto.gonzalez@mejoredu.gob.mx*

**Jonathan Julián Cervantes Ortiz**

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación  
*julian.cervantes@mejoredu.gob.mx*

Área temática 08. Procesos de Formación.

Línea temática: Tratamientos conceptuales sobre la formación del hombre, del sujeto, del individuo, de la persona desde diversas disciplinas y teorías y tendencias de la formación, actualización, capacitación.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.



### Resumen

El trabajo que se presenta es un avance de investigación que busca comprender y reflexionar acerca de la formación docente situada, sus características, potencialidades, tensiones y límites. Desde la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) se está desarrollando el estudio cualitativo que busca construir un cuerpo de referencia para las acciones que se realizan, enlazando el desarrollo teórico de la formación situada con la sistematización de experiencias de formación continua a nivel mundial.

Los hallazgos preliminares contribuyen a entender la formación situada como un enfoque de formación continua que reconoce la experiencia y saberes de los docentes adquiridos a lo largo de su vida, tanto en su trayectoria profesional como personal. Así, se reconoce la importancia de la escuela, sin limitarse a ella, pues se comprende que los procesos de enseñanza y aprendizaje se expanden a todos los espacios y momentos de la vida social donde es posible reflexionar, indagar y aprender. La formación es situada no sólo respecto de los contextos, sino de los sujetos, su subjetividad y sus saberes.

Mediante el análisis de las experiencias internacionales, se han identificado rasgos diferenciadores en iniciativas de formación situada. Salvo Argentina y Colombia, no existe una política nacional que designe y priorice a este tipo de formación como un enfoque único para el desarrollo profesional. En consecuencia, la formación situada convive con otros enfoques, situación que condiciona sus alcances y posibilidades y aumenta el riesgo de su regreso al campo de la formación tradicional.

**Palabras clave:** *formación situada, reflexión desde la práctica, trabajo colaborativo, saberes docentes, desarrollo profesional docente.*

## Introducción

La investigación se refiere a un enfoque en construcción, la formación docente *situada* (FS), que nace en los noventa como formación en la escuela y desde colectivos docentes. Surge como una alternativa a la capacitación instrumental externa al sujeto docente y que busca reducirlo a un ejecutor del currículo oficial. Además, es asociada con la recentralización y formación en cascada “cursos o talleres presenciales de corta duración, discontinuos, eventos definidos desde las necesidades de las instituciones organizadoras, sin considerar las características de los participantes” (Messina, 2003, p.1).

El valor de investigar la FS se relaciona tanto con su capacidad de cuestionar una estructura dominante, que en parte continúa presente, como de ser el lugar posible de la afirmación de lo nuevo: procesos colectivos de reflexión y donación entre pares, en cercanía con los movimientos de educadores, organizados en redes y comunidades.

Este estudio cualitativo da cuenta tanto de la potencia de la formación situada, al ser una alternativa reflexiva en expansión, como de sus tensiones y disputas internas, que muestran la diversidad de maneras de ser y hacer FS, hasta su franco desdibujamiento. Por un lado, este tipo de formación retoma el aprendizaje situado, recuperando el patrimonio construido desde la filosofía, antropología, sociología y psicología, en torno de la construcción colectiva del conocimiento y el aprendizaje (Lave y Wenger, 2003; Wenger, 2001). Por otro, ha tenido un crecimiento desigual, ya que unos pocos países han adoptado el enfoque como parte de sus políticas nacionales de formación y desarrollo profesional docente, especialmente en América Latina, mientras que en muchos se ha aceptado y desarrollado un tipo de formación contextualizada y/o abiertamente centrada en la escuela, junto con la reivindicación de principios y prácticas de las comunidades de aprendizaje, la reflexión desde la práctica y el trabajo colaborativo.

Al realizarse desde la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la educación (MEJOREDU) —organismo federal fundado en 2019 y encargado de regular la formación docente en México— el estudio busca construir un cuerpo de referencia para la acción. En consecuencia, conjuga la investigación teórica y la sistematización de experiencias mediante un ejercicio comparado en torno de la formación continua mundial, observado desde América Latina, y en particular México. Por su parte, la mejora continua de la educación se constituye como el horizonte del estudio.

Este propósito derivó en dos preguntas fundamentales: a) ¿qué es la formación situada y en que consiste su distinción? y b) ¿cuáles son sus condiciones, posibilidades y limitaciones que, al combinarse, crean escenarios diferenciados donde incluso se hacen presentes como sombras los enfoques anteriores?

En este marco, el estudio se inscribe en la intencionalidad de la MEJOREDU por revalorizar la labor de los docentes, orientando otra forma de pensar y hacer formación. En consecuencia, el potencial de la FS se encuentra en las posibilidades para transformar la formación continua desde la experiencia de los docentes, para que desplieguen su subjetividad y emprendan procesos de mejora de la enseñanza y del aprendizaje, concebidos como abiertos, singulares e impredecibles. Como la FS combina reflexión y narrativa, el estudio es una contribución al campo del conocimiento de la formación continua, así como a sus dispositivos asociados.

## Desarrollo

Para comprender la formación situada (FS) se hizo una arqueología, en vistas tanto de buscar sus raíces y las convergencias teóricas como de historizarla, observando sus manifestaciones en diferentes espacios y tiempos. También se aspiró a problematizarla e identificar diferentes tipos, posibilidades y tensiones en su interior.

La FS afirma que los aprendizajes no logran resonar cuando se basan en el trabajo de docentes aislados, que aplican teorías de otros (Hargreaves y Fullan, 2014). La consigna es trabajar *juntos*, para ser más conscientes no sólo de lo que hacen, sino de por qué hacen (Wenger, 2001). En el mismo sentido, la FS reconoce que los docentes cuentan con saberes y experiencias adquiridas a lo largo de sus historias profesionales y de vida (Tardif, 2014). Desde este enfoque la teoría y la práctica se ubican en el mismo plano, sin subordinar una a la otra ni establecer jerarquías. La escuela se presenta como una condición necesaria, pero no suficiente (Ávalos, 2001). Por el contrario, se ha desarrollado FS fuera de la escuela, bajo ciertas condiciones que pusieron en el centro al docente, en particular a los colectivos docentes, y a sus intereses, así como a la reflexión desde su experiencia para su transformación.

Además, la FS es un enfoque de formación continua complejo, que se sustenta en una diversidad de teorías y estudios particulares: los desarrollos sobre los procesos cognitivos-reflexivos, la investigación sobre el pensamiento del profesor, la etnografía educativa, la teoría crítica en educación, las teorías de aprendizaje adulto y las investigaciones sobre el aprendizaje situado o en contexto (INFD, 2010).

La FS nació en forma gradual, desde los años noventa, con las políticas de promoción de colectivos docentes en la escuela, ya sea en una o varias: talleres, grupos profesionales, círculos de estudio o círculos de aprendizaje (Chile, Ecuador, Paraguay y Guatemala) (Ávalos, 2001). Estaciones vitales del camino que la fueron transformando: las experiencias de formación desde los movimientos de educadores, expediciones e intercambios entre pares, y las ideas de la *formación en movimiento* y de desarrollo profesional docente.

Actualmente, la mayoría de los países reconocen el carácter situado de la formación. Sin embargo, sólo unos pocos —Argentina, Colombia y México— han adoptado explícitamente la noción de FS, predominando por el contrario los que hacen referencia al aprendizaje situado, conocimiento situado, desarrollo profesional docente continuo, formación centrada en la escuela y formación *in situ*, como si fueran equivalentes.

El reconocimiento del carácter situado de los procesos educativos sustenta la FS, así como otros conceptos psicológicos y filosóficos que reivindican *lo situado*. La FS se afirma cuando se caracterizan los procesos educativos como *ejercicios pedagógicos situados*, distintos entre sí, que interpelan a los educadores para innovar desde las comunidades (Álvarez, 2020). El carácter situado del aprendizaje o del conocimiento es otra manera de aludir a la FS, habiendo sido empleadas estas categorías desde hace más de una década por autores como Ávalos (2007) y Marcelo (2007). Además, se menciona la ruptura que tiene lugar cuando se propicia el aprendizaje situado, pero se desarrollan programas descontextualizados de formación (Ávalos, 2007).

La formación situada se nutre del concepto del *ser situado* o *ser ahí*, (Heidegger, 1971) un ser arrojado al mundo, frágil por esta condición, atravesado por la temporalidad y el territorio, que vive en el mundo, en el mundo público del nosotros y en el mundo cotidiano. El *ser ahí*, definido desde el presente, sólo puede ser al mismo tiempo un ser en el mundo, ya que el mundo es tanto una construcción del sujeto como una condición de su existencia.

La formación situada se define como enfoque y práctica en movimiento, cuya singularidad radica en:

- a. ser consecuente con un sujeto situado, vulnerable, en cuya vulnerabilidad reside su potencia; está necesariamente referida a los otros y al mundo y se construye en esa relación siempre abierta a la sorpresa, la novedad, y lo inesperado;
- b. valorar y propiciar la creación de saberes con otros, en procesos colectivos de reflexión, acción y transformación. Saberes contingentes, inacabados, plurales, y contruidos a partir de permanente disputas y reacomodos;
- c. impulsar el deseo de saber de un sujeto singular, único, con la mirada hacia aquello en lo que se quiere transformar. Por el contrario, al pensarse lo situado desde las necesidades y la detección de necesidades persiste una mirada centrada en la falta.
- d. incluir la reflexión, la sistematización de la experiencia, y la crítica, entendida como desplegar algo, dejarlo desarrollarse, y la narrativa para contar lo que le pasa al sujeto que está en proceso de transformación. Se reflexiona y se sistematiza para algo, para ser más completo, en un sentido no predeterminado, una aspiración que se desplaza y no se alcanza.

La FS busca el reconocimiento de los saberes contruidos por los docentes a lo largo de su trayectoria, dentro y fuera de la escuela, en diálogo con otros actores y desde la reflexión de la práctica. Rasgos que la diferencian de otros enfoques de formación son las situaciones singulares que acontecen en el aula, la escuela y su entorno cotidiano, transformadas en pre-textos para la lectura de procesos que habilite otros modos de hacer educación.

La formación es situada no sólo respecto a los contextos, sino a la subjetividad y saberes de los sujetos docentes, que aspira a desplegar en todas sus dimensiones, en vistas de la transformación educativa y social sin un modelo predeterminado de cambio. *Singular-plural* son los términos que caracterizan la FS, que es parte de un proyecto que busca la mejora continua de la educación, entendida como un proceso en permanente transformación. La mejora continua es tanto el fundamento como el horizonte de la FS, se constituye tanto en el punto de partida como en un lugar de llegada abierto e indeterminado.

Por su parte, la metodología combinó un abordaje teórico acerca de qué es la FS, investigando los campos asociados, y las raíces filosóficas, con un ejercicio de exploración comparada para encontrar las huellas de la FS a nivel mundial. El análisis comparado se realizó en 18 países, con otros seis que están en proceso, de los cuales se presentan los nueve que posibilitan observar más variaciones. En un segundo momento se tienen previstas entrevistas a especialistas, grupos de enfoque a autoridades estatales y conversaciones con docentes. Categorías previas como reflexión desde

la práctica, trabajo colaborativo y acompañamiento, se combinaron con otras emergentes del análisis: la formación situada vs in situ, la construcción de colectivos y la autonomía docente.

Los hallazgos del estudio se agrupan en dos órdenes: a) tipos de formación situada identificados desde el presente; b) riesgos, que se presentan como sombras, y que la transforman en otra cosa y la devuelven al campo de la formación tradicional.

a. Escenarios, tipos y configuraciones de formación situada

- Argentina: La formación situada es una política nacional. Existen protocolos de actuación que definen iniciativas de formación centradas en la escuela, que articulan dispositivos facilitadores de la construcción colectiva de saberes y conocimientos docentes, mediante la intervención de diferentes actores educativos y considerando escenarios de acción (INFD, 2016). Los Equipos directivos, la Jornada institucional, el Ateneo didáctico, el Asesoramiento situado. Desde estos dispositivos se han concretado experiencias de formación en paralelo: el Programa Escuelas Faro (Ministerio de Educación, 2018).
- Chile. Las Redes Pedagógicas Locales, impulsadas por el Ministerio de Educación, son un dispositivo para promover la reflexión y el desarrollo profesional docente, donde se valora la participación voluntaria; el modelo de desarrollo profesional reconoce la importancia de integrar la teoría, las acciones y juicios asociados con la enseñanza; el éxito de estas iniciativas radica en que los docentes sientan sus inquietudes y preocupaciones incluidas en el conocimiento pedagógico y profesional (Fuentealba y Galaz, 2008).
- Colombia. La Expedición Pedagógica está orientada, desde hace dos décadas, a la conformación de comunidades que desde la investigación realizan procesos de mejora de los aprendizajes. En particular, se ha promovido en conjunto con la Universidad Pedagógica Nacional, ONG e iniciativa privada, el acompañamiento entre pares, mediante el diálogo y el aprendizaje colaborativo, que gira en torno de la reflexión acerca de la práctica docente en el aula. La singularidad radica aquí en que colectivos docentes, que se desplazan en diferentes rutas descentradas de la ciudad capital, y de un territorio a otro, donan sus experiencias a otros colectivos, a una escuela o conjunto de escuelas, haciendo formación entre pares (Messina y Quiceno, 2002).
- Estados Unidos. Existen iniciativas regionales y locales que utilizan la formación situada o algunos de sus campos relacionados, para integrarlos a programas de desarrollo profesional. De esta manera, la FS coexiste con otros enfoques de formación docente y se integra a ellos. Algunos de estos programas enfatizan la formación en la escuela y fomentan la creación de comunidades de aprendizaje, trabajo colaborativo y redes de docentes entre distritos y escuelas de un mismo nivel educativo o disciplina (Thomas et al. 1998); también incluyen cursos en otras instituciones o programas de acompañamiento entre pares y expertos externos.

- Japón. La práctica de acompañamiento y de actualización de los docentes tiene larga tradición. Los docentes de una escuela trabajan juntos para mejorar su enseñanza a través de proyectos de investigación que desarrollan durante el ciclo escolar. En cada inicio escolar los docentes japoneses se organizan para discutir el tema de investigación a desarrollar y las autoridades educativas definen cuál escuela será la encargada de presentar al resto los resultados de su investigación (Mena, 2007). La escuela seleccionada prepara la exposición de los avances de la investigación y ofrece clases públicas para que los asistentes observen las formas de trabajo, a partir de ellas se lleven a cabo debates e intercambios de opiniones. Cuando concluye el ciclo escolar, la escuela es la que publica los resultados. La singularidad radica en que, si bien existe formación entre pares, está presente la experiencia de aprendizaje de aula como conjunto, incluyendo a los estudiantes, que viaja o se desplaza por sucesivos espacios hasta llegar a la asamblea, donde un alto número de participantes observa y reflexiona.
- Corea del Sur. A partir de la descentralización de la educación en los años noventa, los distritos y las escuelas adquirieron la facultad para adaptar los planes de estudios a las condiciones específicas de sus localidades. Si bien no existe una política nacional explícita de formación situada, en diversos distritos y escuelas se emprendió una estrategia de desarrollo profesional basado en la escuela y su contexto (*sooupyeonguhoe*), que se ofrece, principalmente, a docentes que trabajan en un mismo centro escolar (Park y So, 2014). Se trabaja con comunidades de aprendizaje docente que posibilitan el abordaje a otros campos asociados a la FS como la reflexión, la indagación y el trabajo colaborativo. Para incentivar la participación de los docentes en las comunidades de aprendizaje, las distintas provincias han establecido un *régimen de puntajes*, como parte del desarrollo profesional docente (Lee y Kim, 2016).
- Mozambique. Desde 2004, se ha implementado el programa CRESCER que transita de la formación en cascada a la formación en la escuela, tomando como base a la escuela y a las zonas de influencia pedagógica (ZIP), donde se promueve la reflexión desde la práctica, visitas de *monitoreo* y *asistencia* a los profesores y sesiones de microenseñanza, en estos últimos espacios los profesores realizan experiencias prácticas con estudiantes reales y reflexionan sobre los aspectos específicos que considerarán para una buena implementación de las innovaciones y estrategias propuestas en su aula. Sin embargo, se mantiene la presencia del experto y la relación jerárquica, ya que la experiencia formativa se realiza con la coordinación y supervisión de un *colega más experimentado y específicamente formado para este tipo de tareas* (Vezub, 2010, p. 78).
- España. El Asesoramiento en Centros se constituyó desde los años noventa como parte de la política educativa que impulsó las reformas escolares y estableció las acciones formativas del sistema educativo de manera autónoma, en cada una de las comunidades de las regiones del país (Martín, 2015). España se posicionó como un pionero en el desarrollo profesional docente, promoviendo el asesoramiento en centros como un dispositivo de colaboración que transformó al asesor en facilitador de procesos. Programas

de formación que han recuperado lo particular de cada centro, partiendo de sus características y de los intereses y necesidades de los asesorados, para mejorar su práctica o el centro en su conjunto, son: a) “Muévete”, que posibilita a los docentes observar las clases de sus colegas y retroalimentar fomentando la reflexión y el intercambio de buenas prácticas; b) el programa “Comunidad de Aprendizaje”.

- Finlandia. Estructura su proceso de formación continua desde el reconocimiento a la autonomía de la labor docente, que posibilita a los docentes decidir cómo enseñar y qué recursos emplear, así como responsabilizarse junto con los directores de los centros de su proyecto curricular y educativo; se reconoce que cada profesor tiene necesidades formativas diferentes. Una forma de abordar esta situación es mediante los programas de grado y máster, en los que se inscriben los docentes, donde desarrollan proyectos de investigación-acción para reflexionar críticamente sobre su propio trabajo, y donde aprenden nuevas competencias a la vez de compartir con sus colegas (Niemi, 2015).

#### b. Riesgos

- La fragilidad de la escuela, ya que estarían las que no tienen una cultura democrática, con líderes autoritarios que se concentran en la administración o con huellas de una formación tradicional.
- La colonización de los expertos externos que llegan con otro marco de referencia y quieren imponer sus modos de hacer, los modos en que ellos piensan que se hacen las cosas. Los docentes se someten y se colocan en un lugar subordinado cuando reconocen que lo que señalan los especialistas es *lo que se debe hacer*.
- La carga de labores administrativas, la falta de impulso a la creación de colectivos docentes autoorganizados y la sobrerregulación al trabajo colectivo pueden ser aspectos que podrían obstaculizar el trabajo de formación en la escuela.

## Conclusiones

Las conclusiones que se presentan a continuación son preliminares y están asociadas con los hallazgos identificados hasta el presente. La reflexión, consigo mismo y con los otros, es una práctica central de la formación situada, que se presenta como un trabajo subjetivo e intersubjetivo, y que se despliega en mayor grado en las comunidades de aprendizaje. La reflexión, aunada con el trabajo colaborativo, posibilita la construcción de conocimiento, la socialización de saberes y experiencias y la generación de nuevas maneras de hacer.

En este marco, se reconfirma que el aprendizaje tiene una dimensión social; uno de los principios fundamentales de la FS radica en que el aprendizaje docente no se produce en el vacío, sino en un contexto específico y en relación con otros. En consecuencia, no existe un único modo de realizar la formación situada, sino que adopta múltiples configuraciones. Cada colectivo docente, desarrolla acciones singulares para abordar los intereses y necesidades particulares de su contexto, otorgándole a este proceso tiempos y espacios propicios.

La formación situada no es equivalente a formación en la escuela, aun cuando adopta los espacios locales, una escuela o varias de un mismo territorio, como el lugar preferente de realización. Si no se pone en primer lugar la transformación social y educativa de los sujetos docentes y de la escuela y no se cumplen ciertas condiciones de reflexión y colaboración, la formación en la escuela es otra manera de hacer formación instrumental. Por el contrario, la FS puede realizarse, si pone el sujeto y su experiencia en el centro, *fuera* de los espacios locales, por ejemplo, en una red de formación, en una comunidad de aprendizaje o como parte de un dispositivo de formación que combine el acompañamiento con talleres situados *externos* a la escuela. Por tanto, la FS se distancia del mundo concreto de lo que sucede en la escuela —sin olvidarla—, se *desterritorializa*.

En este sentido, la formación situada comparte la idea de la *formación en movimiento*, como un proceso que se da a lo largo de la vida, por un sujeto que dialoga, se relaciona con otros, investiga, experimenta, se relata y transforma su práctica. Una figura en movimiento que rompe con la idea de un espacio y tiempo preestablecidos para la formación, pues ésta se construye en espacios múltiples durante la marcha (Messina, 2003).

Cuando la FS es sólo formación en la escuela queda encadenada a la escuela, y a todas las desigualdades entre ellas, y la escuela condenada al aislamiento; por eso es importante abrir el proceso, articulando tanto las escuelas entre sí, a través de redes y comunidades, como haciendo una integración teórica entre formación situada y desarrollo profesional docente y poniendo en el centro el sujeto docente y su subjetividad.

A partir del análisis comparativo entre países se identificó que, en la mayoría, salvo Argentina y Colombia, no existe una política nacional que designe y priorice a la formación docente situada como un enfoque único para el desarrollo profesional. Por el contrario, coexiste con otros enfoques de formación en un mismo país o región, combinando diferentes dispositivos, contextos y grados de institucionalización. En algunos casos (Colombia, Chile) las políticas nacionales de formación en la escuela estuvieron asociadas, en los noventa, con las escuelas de menor rendimiento de los estudiantes, vinculado a un enfoque compensatorio centrado en la carencia. Esta situación no se ha eliminado completamente, pues la sombra del experto se sigue haciendo presente en la figura del acompañante; el acompañamiento corre el peligro de convertirse en imposición, enfrentado por la escuela que emprende un proceso de resistencia y transformación cultural.

Como se observa, el trabajo presentado guarda aún pendientes que se espera dilucidar a medida que se completen los procesos de desarrollo teórico, análisis comparado y sistematización de experiencias, que ocurren siempre en la escritura (Messina y Osorio, 2016). Tareas que nos interpelan son: fortalecer el abordaje teórico y conceptual de la formación situada, distinguir rasgos entre países, recuperar programas específicos de este tipo de formación y analizar sus alcances, identificar las condiciones que limitan o favorecen su desarrollo y continuar indagando acerca de experiencias de FS en México, a cargo de los movimientos de educadores organizados en redes y centros.



## Bibliografía

- Álvarez, E. (2020). Educar desde la experiencia: hacia una pedagogía de la cotidianidad. *La Piragua*, (47), 104-115.
- Ávalos, B. (2001). El desarrollo profesional de los docentes: Proyectando desde el presente al futuro. *Diálogo Interamericano*, 3 (10).
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Pensamiento Educativo*. 41(2), 77-99.
- Fuentealba R. y Galaz R. (2008). La reflexión como recurso para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las redes pedagógicas locales en Chile. En *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* Ediciones UCSH, pp.141 -168.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Morata.
- Heidegger, M. (1971). *El ser y el tiempo*, FCE.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2010). Desarrollo Profesional Docente Centrado en la Escuela [Documento Preliminar], Ministerio de Educación, Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002544.pdf>
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2016). *Plan Nacional de Formación Docente 2016|2021*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005991.pdf>
- Lave, J. y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje Situado. Participación periférica legítima*. UNAM.
- Lee, M. y Kim, J. (2016) The emerging landscape of school-based professional learning communities in South Korean schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 266-284. DOI: 10.1080/02188791.2016.1148854
- Marcelo, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. *Olhar de Professor*, 10(1), 63-90.
- Martín, E. (2015). Caminos se consolidan en el desarrollo profesional docente. ¿Están presentes en España?, *Psicología, Sociedad y Educación*, 7(3), 443-458.
- Mena, A. (2007). *El estudio de clases japonés en perspectiva* [Informe de investigación]. XIII Jornada de la Sociedad Chilena de Educación Matemática. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062013000400006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062013000400006&script=sci_arttext)
- Messina, G. (2003). Formación en movimiento: una propuesta a distancia [Ponencia]. Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo. [http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/reunion/ponencias/forma\\_docente/ponencia\\_graciela\\_mesina\\_crefal\\_septiembre.pdf](http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/reunion/ponencias/forma_docente/ponencia_graciela_mesina_crefal_septiembre.pdf)
- Messina, G. y Osorio, J. (2016, abril-junio). Sistematizar como ejercicio eco-reflexivo. La fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas. *E-currículum*, 14(2), 602-624.
- Messina, G. y Quiceno, H. (2002). *Expedición a la Expedición Pedagógica Nacional. Evaluación Internacional*. Fundación Ford.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología y Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, (2018). *Programa Escuelas Faro. Documento Marco Escuelas Faro*
- Niemi, H. (2015). Desarrollo profesional docente en Finlandia: Hacia un enfoque más holístico". *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 387-404.
- Park, M. y So, K. (2014). Opportunities and Challenge for Teacher Professional Development: a case of collaborative learning community in South Korea. *International Education Studies*, 7 (7). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070426.pdf>

- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Thomas, G., Wineburg, S., Grossman, P., Myhre, O. y Woolworth, S. (1998). In the company of colleagues: an interim report on the development of a community of teacher learners. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 21-32. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00058-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00058-9)
- Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias*, IIPE-Unesco.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.