



Fundamentos y modelos de la formación docente




En España, la formación docente sigue apareciendo fragmentada entre la universidad, el acceso a la profesión, los primeros años de ejercicio y la actualización permanente. Este artículo propone mirar esas etapas como un continuo y revisar qué fundamentos y qué modelos cuentan hoy con mayor respaldo: una formación más conectada con la práctica, mejor acompañada, más colaborativa y más vinculada a la mejora real de la enseñanza.



Belén
Blanco Rubio



Fundación Educación Marianista Domingo Lázaro
belenblanorubio@gmail.com
 [@belenblanorubio](https://www.instagram.com/belenblanorubio)



Desde hace mucho tiempo se habla de la importancia de la formación docente y de los desafíos que esta presenta. Estas conversaciones, en diferentes ámbitos educativos, suelen ir acompañadas de una cierta insatisfacción. Se reconoce su importancia, pero no siempre se acierta a traducirla en procesos realmente transformadores. La formación aparece como algo necesario, incluso indiscutible, pero con frecuencia también como algo fragmentado, disperso o insuficiente.

Conviene empezar por una idea básica: la formación docente no es una sola cosa. Incluye la formación inicial, el prácticum, el acceso a la profesión, los primeros años de ejercicio, la formación permanente y el acompañamiento profesional. El problema es que esas piezas suelen aparecer separadas, como si pertenecieran a asuntos distintos, cuando en realidad forman parte de una misma trayectoria: la de aprender a enseñar bien y seguir mejorando a lo largo de la vida profesional.

Esta percepción está muy presente en nuestro contexto. En las facultades se reclama una preparación más conectada con la práctica real y con las exigencias concretas del aula. En los centros se insiste en que la formación permanente no debería reducirse a una suma de cursos interesantes, pero poco transformadores. Y, en medio, quedan los primeros años de ejercicio, cuando un docente tiene que programar, evaluar, gestionar el aula, atender a la diversidad, coordinarse con compañeros y hablar con las familias casi al mismo tiempo. El debate, por tanto, no puede resolverse preguntando solo cuántas horas de formación recibe un profesor, sino qué aprendizaje profesional se le ofrece en cada etapa de su recorrido.

Ante este escenario resulta útil hablar de fundamentos y de modelos basados en evidencias. Esto significa, en el fondo, dejar de improvisar y preguntarnos qué condiciones ayudan de verdad a que un profesor aprenda mejor su oficio, cambie prácticas concretas y sostenga esos cambios. Pero también exige una precisión importante: no toda formación ayuda a construir conocimiento profesional y



no toda propuesta que suena bien transforma la práctica. Lo decisivo es reconocer qué procesos permiten revisar lo que un docente ya cree saber, contrastar su experiencia con marcos más sólidos, reconstruir su mirada y traducir ese aprendizaje en decisiones mejores dentro del aula.

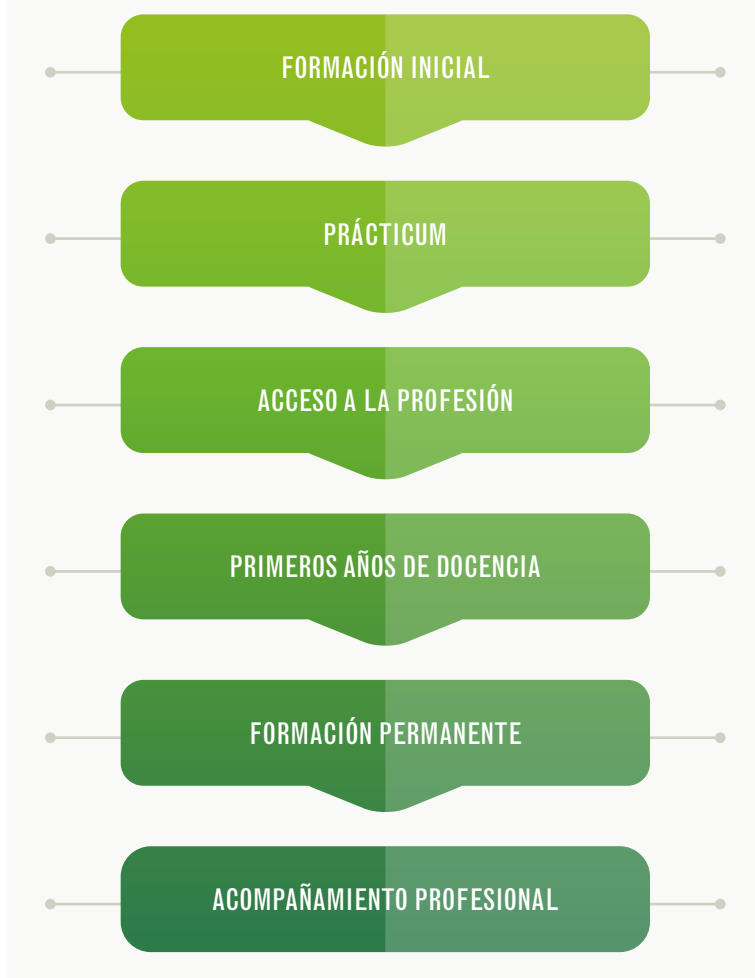
En esta línea, Juan Manuel Escudero, especialista en formación del profesorado, lleva años advirtiendo de que la formación continuada del profesorado sigue siendo uno de los retos pendientes de nuestro sistema educativo y de que las altas expectativas puestas en ella no siempre se han cumplido de manera satisfactoria. Su advertencia sigue siendo muy pertinente: estamos ante una cuestión compleja que exige decisiones formativas coherentes y bien implementadas.

Cuatro claves para pensar hoy la formación docente

La primera clave es entender la formación como un continuo. Comienza en la formación inicial, se pone a prueba en el periodo de prácticas, se juega de manera especialmente intensa en el paso a la profesión y necesita seguir viva en los primeros años de docencia y en la actualización permanente. Esta mirada tiene consecuencias importantes. Obliga a dejar de pensar la formación inicial como una etapa autosuficiente y a reconocer que un buen comienzo profesional depende



Ilustración 1. La formación docente como trayectoria continua



La formación docente cobra sentido cuando se entiende como un continuo y no como una suma de etapas desconectadas

también de cómo es acogido un docente novel, qué cultura encuentra en el centro y qué oportunidades tiene para observar, preguntar, ensayar y revisar su práctica sin quedar atrapado en la urgencia cotidiana.

Jesús Manso y Rocío Garrido-Martos (2021) han llegado a la conclusión de que la universidad importa mucho, pero no puede cargar en solitario con toda la complejidad del aprendizaje profesional. La docencia se aprende en una trayectoria larga y esa evidencia obliga a articular mucho mejor la formación inicial, la incorporación a los centros y la formación permanente.

La segunda clave consiste en conectar la formación con los problemas reales de la enseñanza y con las necesidades concretas del docente. En la formación inicial, esto significa vincular mejor los saberes pedagógicos y disciplinares con

el análisis de situaciones reales: cómo aprende un alumno, cómo se interpreta una dificultad, cómo se decide una ayuda, cómo se revisa una secuencia didáctica o cómo se utiliza la evaluación para mejorar. En la formación permanente significa algo parecido: dejar de organizar toda la propuesta desde la oferta general y orientarla hacia preguntas más alineadas con la práctica.

Se ha demostrado que la incidencia de la formación se aprecia con mayor claridad en modalidades de formación en centros que en formatos de curso aislado. Asimismo, la formación vinculada a metodologías de aula deja una huella más visible en la práctica docente y en la implicación del alumnado. Por tanto, no toda formación transforma, porque no toda formación toca de verdad el núcleo del trabajo docente.

Esto ayuda a poner nombre a una intuición presente en los claustros. A veces una propuesta aporta ideas sugerentes, pero no modifica la enseñanza. Otras veces sí lo hace, porque no se queda en la información, sino que entra en la planificación, en la observación de aula, en el análisis de producciones de los alumnos o en la revisión compartida de decisiones didácticas. Una revisión sistemática reciente vuelve a reforzar esta misma idea: el modelo colaborativo ocupa un lugar central en la formación para el desarrollo profesional docente, pero su impacto se resiente cuando falta tiempo, buena planificación, condiciones organizativas o motivación suficiente. Dicho de otro modo: la formación mejora cuando se acerca a la práctica, pero también cuando encuentra estructuras que la sostienen.

La tercera clave es el valor del acompañamiento y de la inducción. Se ha dado por hecho que un profesor aprende a enseñar, sobre todo, enseñando. La afirmación tiene parte de verdad, pero no basta. La experiencia por sí sola no garantiza aprendizaje profesional; a veces consolida inercias y otras obliga simplemente a sobrevivir como se puede. Carlos Marcelo (Marcelo y Marcelo, 2024) lleva años recordando que los comienzos de



la profesión constituyen una etapa específica y decisiva, no un simple trámite entre la formación inicial y la experiencia consolidada.

Cuando esa etapa carece de apoyo estructurado, el riesgo es doble: que el docente novel sufra más de lo necesario y que el centro pierda una oportunidad decisiva para formar a un buen profesional. Por eso, el acompañamiento debe entenderse como un componente serio del desarrollo profesional. Acompañar no es vigilar ni tutelar en exceso. Tampoco consiste solo en mantener una conversación cordial al final de la jornada. Acompañar significa ayudar a leer la práctica, planificar mejor, observar con intención, ofrecer una retroalimentación útil y proponer ajustes realistas. Es lo que hoy en día se denomina "coaching pedagógico", que no es una conversación genérica, sino un trabajo estructurado de observación, devolución y mejora de decisiones didácticas. Lo relevante es la idea de fondo: cuando un centro desarrolla este tipo de conversación profesional, la formación deja de ser un añadido y pasa a formar parte de la vida ordinaria de la escuela.

La cuarta clave es la fuerza de la colaboración profesional. Durante mucho tiempo la enseñanza ha sido vivida como una tarea profundamente personal, a veces incluso solitaria. Cada docente entra en su aula, toma decisiones, resuelve problemas

y sostiene como puede el ritmo de la jornada. Esa experiencia tiene algo de verdad, pero también una limitación importante: cuando la práctica queda demasiado encerrada en el espacio individual, el aprendizaje profesional avanza más despacio y la mejora del centro depende en exceso de esfuerzos aislados.

Frente a eso, está la idea del profesionalismo colaborativo de Andy Hargreaves y Michael O'Connor, distinto de una colaboración rutinaria o superficial. Su planteamiento es claro: no basta con que los docentes colaboren de cualquier manera; lo decisivo es colaborar con profundidad, de forma que esa colaboración tenga un impacto real en la enseñanza y en el aprendizaje. La distinción es muy útil. No toda colaboración transforma. Hay reuniones que informan, pero no cambian nada. Hay coordinaciones que ordenan la marcha del colegio, pero apenas tocan el corazón de la enseñanza. Y hay grupos de trabajo que comparten materiales o lenguaje pedagógico sin entrar de verdad en lo que ocurre en el aula.

El profesionalismo colaborativo pide algo más: diálogo profundo, retroalimentación franca y constructiva, indagación compartida y una cultura escolar donde los docentes se sientan responsables unos de otros y del aprendizaje de todos los alumnos. Dicho de otro modo, colaborar profesionalmente no es reunirse más,



Ilustración 2. Cuatro claves de una formación docente que transforma



La formación docente mejora cuando se sostiene en continuidad, práctica real, acompañamiento y colaboración profesional

sino pensar mejor juntos. Significa convertir la enseñanza en objeto de conversación rigurosa entre compañeros: qué están aprendiendo nuestros alumnos, qué dificultades aparecen, qué decisiones didácticas estamos tomando, qué evidencias tenemos de que una propuesta funciona y qué conviene revisar.

Por eso, uno de los signos más claros de madurez pedagógica en un centro es la calidad de las conversaciones que sostiene sobre la enseñanza. Allí donde los docentes pueden observarse, analizar evidencias, revisar juntos secuencias didácticas, compartir preguntas y construir criterios comunes, la formación deja de percibirse como algo externo. Pasa a formar parte de la vida ordinaria de la escuela. Y ese paso no es menor: supone entender que enseñar mejor no depende solo del talento individual, sino también de la capacidad del centro para convertirse en una verdadera comunidad profesional de aprendizaje.

Algunos modelos que hoy merecen atención

A partir de estas cuestiones compartidas por la comunidad educativa en general, la pregunta es cómo llevar a cabo propuestas eficaces de formación docente. No basta con afirmar que una formación debe estar conectada con la práctica, sostenerse en el tiempo o apoyarse en la cola-

boración. También hace falta conocer qué modelos concretos permiten organizar ese aprendizaje profesional de manera consistente y, sobre todo, traducirlos en decisiones formativas efectivas.

Un primer modelo es el de una formación transformadora centrada en la práctica reflexiva. Su valor no está en hablar de la práctica, sino en trabajar sobre ella con método. Y eso significa algo más exigente de lo que a veces parece. No basta con contar lo que ha pasado en el aula ni con intercambiar impresiones generales. Hace falta ayudar a que emerjan las ideas previas, las inercias y las interpretaciones espontáneas con las que un docente mira su práctica; someterlas a contraste; introducir conceptos que permitan comprender mejor lo que ocurre; y acompañar un proceso de reconstrucción profesional. La formación no consiste entonces en añadir información, sino en revisar creencias, deconstruir automatismos y ensayar nuevas maneras de pensar y actuar.

Esto significa organizar secuencias breves en las que el docente prepara una lectura o un caso, llega a la sesión con preguntas, contrasta sus dudas con otros, realiza una tarea de aplicación y recibe una retroalimentación que le obliga a revisar decisiones. Olga Esteve y Ángel Alsina (2024) insisten precisamente en esta lógica de formación transformadora, donde el aprendizaje profesional no consiste en acumular contenidos, sino en tomar conciencia de la propia acción, revisarla y reconstruirla. También se puede utilizar la experiencia de aula invertida en la formación inicial: lectura colaborativa previa, resolución compartida de dudas, tarea de aplicación, batería de preguntas fundamentales y una comprobación rápida de comprensión, todo ello acompañado de retroalimentación y de un control real de la participación.

Este modelo demuestra que la formación mejora cuando alterna preparación, contraste, aplicación y devolución, y cuando no pretende abarcarlo todo, sino centrarse en algunas unidades o núcleos bien elegidos. También deja una cautela importante: funciona mejor en forma-



ÁGORA DE PROFESORES

Es lo que hoy en día se denomina “coaching pedagógico”, que no es una conversación genérica, sino un trabajo estructurado de observación, devolución y mejora de decisiones didácticas

tos breves, en grupos más reducidos y cuando al participante se le invita a implicarse activamente.

Un segundo modelo es el de itinerarios de desarrollo profesional. Aquí la formación deja de vivirse como una sucesión de actividades sueltas y empieza a pensarse como un recorrido. En la práctica, eso obliga a distinguir etapas y a ordenar mejor la oferta: una base común para todos, algunos recorridos específicos según necesidades y un seguimiento suficiente para que cada paso se apoye en el anterior. Esto demanda un fuerte compromiso por parte de las direcciones para realizar planes personalizados. Aquí se incluirían cursos de catálogo para asegurar aprendizajes básicos compartidos, itinerarios formativos para responder a necesidades concretas y mecanismos de registro que permitan saber qué formación ha realizado ya cada docente y qué decisiones conviene tomar después.

Lo valioso de este modelo es que introduce continuidad y evita que cada curso se empiece siempre desde cero. Bien planteado, permite pensar una ruta de iniciación, otra de consolidación y otra de especialización o innovación. Mal planteado, corre el riesgo de convertirse en una suma de acreditaciones sin verdadero impacto. Por eso la clave no está en acumular horas, sino en que cada tramo del itinerario responda a una necesidad profesional reconocible y conecte con la práctica real del docente. Pensar así la formación obliga a abandonar una lógica de eventos y a asumir una lógica de procesos.

Un tercer modelo es el de formación situada con asesoramiento en red.

Formación inicial. Del prácticum al acompañamiento profesional

Proponemos un encuentro entre un profesor novel y un mentor experimentado.

Antes del encuentro, el docente en formación prepara:

- una situación de aprendizaje o actividad reciente del prácticum;
- una evidencia del aula: una consigna, una producción del alumnado o una anotación de observación;
- una breve reflexión: “qué quería conseguir, qué ocurrió y qué me sorprendió”.

Durante la conversación con su mentor o tutor, revisan juntos:

- qué decisiones tomó el docente en formación;
- qué señales ofrecieron los alumnos sobre su aprendizaje;
- qué competencia docente aparece más comprometida: planificación, gestión del aula, evaluación o acompañamiento;
- qué habría que mantener y qué convendría ajustar.

Para cerrar, acuerdan un reto pequeño para la semana siguiente:

- cambiar una consigna;
- introducir una pregunta de evaluación formativa;
- modificar un agrupamiento;
- recoger una evidencia nueva.

Producto final:

Una bitácora de una página titulada “Lo que probé, lo que observé, lo que aprendí”.

Este es uno de los más fértiles cuando se quiere que la formación impacte en la escuela real. Su lógica es sencilla: los problemas de enseñanza no se resuelven solo desde fuera, pero tampoco conviene dejar solos a los centros. Hace falta una red de apoyo que ayude a detectar necesidades, ordenar prioridades y sostener procesos. Se trata de una estructura que combina planes generales, planes de actuación de los servicios de apoyo y planes de formación en los centros; una figura de coordinación de la formación en cada escuela o red de escuelas; y una relación más cercana entre equipos directivos, coordinadores y asesorías. Lo importante es detectar necesidades del claustro, vincular la formación al plan de mejora del centro, organizar seminarios o grupos de trabajo con continuidad y evitar que la formación se disperse en actividades aisladas sin transferencia. Esta es una intuición muy valiosa: el seminario o el grupo de trabajo puede ser el germen, pero el verdadero cambio aparece cuando hay un proyecto formativo de centro, sos-



La mejora docente no se produce por acumulación de actividades, sino por la calidad de los procesos que ayudan a mirar, interpretar, ensayar, contrastar y sostener mejores prácticas

tenido en el tiempo y ligado a un problema compartido.

Este modelo gana fuerza cuando se concreta en prácticas sugerentes como los claustros pedagógicos, donde se trabajan preguntas relevantes y no solo se informa; las visitas pedagógicas, que aparecen como una de las estrategias con más impacto formativo porque permiten salir y entrar en la realidad de otras aulas; la identificación de docentes o centros de referencia para visibilizar buenas prácticas; y la creación de alianzas formativas entre centros que afrontan retos semejantes. Todo esto consigue mucho más, aunque también tiene sus carencias. Un centro no se transforma solo porque reciba apoyo externo, sino cuando aprende a usar con más sentido sus propios recursos internos y encuentra en los apoyos externos una ayuda para avanzar. Cuando la red se burocratiza o el asesor se convierte sobre todo en gestor, o cuando la formación se formaliza mucho y toca poco la práctica, este modelo solo produce sobrecarga.

Un cuarto modelo es el de comunidades de práctica e indagación colaborativa. Aquí la formación se organiza alrededor de una conversación profesional sostenida sobre problemas reales de enseñanza. En la práctica, esto implica que se reúne a los docentes con cierta continuidad, se les da herramientas para observar, comparten evidencias, analizan producciones de alumnos, contrastan decisiones y revisan juntos qué está funcionando y qué no.

¿Cómo desarrollar bien este modelo? Hay que tener en cuenta dos cosas. La primera es que estas comunidades no surgen por decreto: necesitan un grupo estable que se tome en serio el trabajo compartido. La segunda es que requieren herramientas y mediaciones; no basta con reunir personas en una sala. Hace falta estructurar la conversación, ofrecer referentes, mostrar buenas prácticas cercanas y convertir algunas experiencias valiosas en conocimiento compartido. Ayudan acciones muy concretas: análisis conjunto de trabajos de alumnos, observación entre iguales, una secuencia didáctica revisada por varios docentes, o una sesión de devolución después de visitar otra aula o centro.



Ilustración 3. De la formación como consumo a la formación como transformación



Cuatro modelos que hacen posible el cambio

- 1 Práctica reflexiva
- 2 Itinerarios de desarrollo profesional
- 3 Formación situada con asesoramiento en red
- 4 Comunidades de práctica e indagación colaborativa

Una comunidad de práctica no es solo un grupo que comparte experiencias, sino un espacio en el que la conversación profesional ayuda a reconstruir saber pedagógico, a hacer circular conocimiento útil y a sostener procesos de mejora con continuidad. El gran valor de este modelo es que rompe la puerta cerrada del aula y convierte el aprendizaje profesional en un asunto compartido. Su fragilidad aparece cuando la colaboración se queda en coordinación organizativa, cuando falta tiempo estable o cuando la comunidad no llega a consolidarse.

Vistos así, los modelos son formas concretas de organizar el aprendizaje profesional docente. Unas veces conlleva una secuencia breve y exigente de práctica reflexiva; otras, un itinerario más claro a lo largo de la carrera; otras, un proyecto de formación de centro bien acompañado; otras, una comunidad de práctica que ayude a sostener la mejora. Lo decisivo no es elegir un nombre atractivo, sino construir un tejido formativo coherente.

Conclusión

En síntesis, se trata de pasar de una cultura de la formación entendida como consumo a una cultura del desarrollo profesional entendida como transformación. La mejora docente no se produce por acumulación de actividades, sino por la calidad de los procesos que ayudan a mirar, interpretar, ensayar, contrastar y sostener mejores prácticas. Y eso exige tres desplazamientos muy concretos: mirar la profesión como un continuo y no como etapas

aisladas; acercar más la formación a la práctica y menos a la abstracción; y reforzar modelos de acompañamiento, trabajo compartido y mejora de centro que ayuden a los docentes a no aprender solos.

No es una receta. Tampoco una solución inmediata. Pero sí una orientación razonable para una cuestión que ya no puede seguir resolviéndose con parches. Si queremos que la formación docente deje de ser una conversación recurrente y decepcionada, habrá que tomarse más en serio aquello que ya sabemos: que el profesorado mejora de forma más favorable cuando aprende con otros, sobre problemas reales, con acompañamiento, continuidad y una dirección clara. Ahí empieza, seguramente, una política más inteligente de formación. Y también una cultura escolar más madura •

La mejora docente no depende de acumular actividades, sino de sostener procesos de aprendizaje profesional con dirección, práctica, acompañamiento y comunidad

HEMOS HABLADO DE

Formación docente; desarrollo profesional docente; acompañamiento; mentoría; formación en centros.

Este artículo fue solicitado por PADRES Y MAESTROS enero de 2026, revisado y aceptado en abril de 2026.

PARA SABER MÁS

- ESTEVE, O. y ALSINA, Á. (eds.). (2024). *Hacia una formación transformadora de docentes: Estrategias eficaces para formadores*. Narcea.
- MANSO, J. y GARRIDO-MARTOS, R. (2021). Formación inicial y acceso a la profesión: qué demandan los docentes. *Revista de Educación*, (393), 293-319. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-494>
- MARCELO MARTÍNEZ, P. y MARCELO GARCÍA, C. (eds.). (2024). *Conectados para aprender: Nuevas tendencias en desarrollo profesional docente*. Octaedro. <https://doi.org/10.36006/09635-1>