

Enfoques de enseñanza asumidos por personas formadoras de formadoras chilenas en el contexto de programas de desarrollo profesional

Teaching Approaches Adopted by Chilean Trainers of Trainers in the Context of Professional Development Programs

Pablo J. Rivera R. ¹

Universidad de San Sebastián

Carmen Espinoza ²

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Resumen

El propósito del presente trabajo es develar los enfoques de enseñanza, asumidos por personas formadoras de formadoras en el contexto de un programa de desarrollo profesional para docentes de educación primaria. En tiempos recientes, la discusión de la formación continua se ha focalizado en la persona de la persona formadora de formadoras. Por ello, la investigación actual promueve desarrollar conocimiento acerca de las características, roles, experticias y enfoques de enseñanza, asumidos por las personas formadoras de formadoras en el contexto de los distintos programas de formación. La orientación teórica de esta propuesta se enmarca en la línea de desarrollo profesional docente, ciñéndose a los supuestos teóricos de los enfoques de enseñanza y su relación con el aprendizaje a lo largo de la vida. Se trata de un estudio cuantitativo, con una muestra de n=117 personas formadoras de formadoras. Finalmente, la investigación permite identificar el predominio de un enfoque de enseñanza centrado en el profesorado y la transmisión de información, como resultado de una percepción de un contexto de enseñanza no favorable para los procesos de desarrollo profesional en variables como tamaño del grupo, tipo de estudiantes y control de la enseñanza.

¹ priverar@docente.uss.cl | Autor para correspondencia | <https://orcid.org/0000-0002-9859-7524>

² cespinozame@ucsc.cl | <https://orcid.org/0000-0002-4734-9563>

Palabras clave

Personas formadoras de docentes, desarrollo profesional docente, enfoque de enseñanza.

Abstract

The purpose of this paper is to unveil the teaching approaches adopted by trainers of trainers in the context of a professional development program for primary school teachers. In recent times, the discussion of continuing education has been focused on the person of the trainer of trainers. As a complement, the current research promotes the development of knowledge about the characteristics, roles, expertise and teaching approaches assumed by the trainers of trainers in the context of different training-programs. The theoretical orientation of the proposal is framed in the line of teacher professional development, ascribing to the theoretical assumptions of teaching approaches and their relationship with lifelong learning. Methodologically, the study is quantitative, with a sample of $n=117$ trainers of trainers. Finally, the research allows identifying the predominance of a teaching approach focused on the teacher and the transmission of information, as a result of a perception of a teaching context that is not favorable for professional development processes in variables such as group size, type of students and teaching control.

Keywords

Teacher trainer, teacher professional development, teaching approach.

INTRODUCCIÓN

Las personas Formadoras de Formadoras (FF) desempeñan un papel fundamental en la etapa inicial de la carrera docente, pero en la educación continua su rol a menudo carece de suficiente información sobre sus características, con tendencia a considerar válidos los requisitos del nivel de formación inicial. Las FF están presentes como guías expertas durante todo el ciclo de vida de docentes, desde su formación inicial hasta su desarrollo profesional continuo (Murray, 2016). Sin embargo, en el ámbito de la formación continua la atención hacia las FF suele ser limitada, lo que impide un análisis profundo de sus características y necesidades específicas.

En el contexto de los programas de desarrollo profesional continuo, las FF desempeñan múltiples roles, que van desde el diseño, implementación y evaluación de programas de formación docente, hasta su participación en gestión, investigaciones y en actividades de vinculación con el medio. Sin embargo, la investigación tiende a concentrarse principalmente en los programas de desarrollo profesional continuo o en los resultados de docentes que participan en ellos, dejando en segundo plano o incluso olvidando la figura de las FF (Imbernón, 2020; Czerniawski et al., 2016; Montenegro, 2015; Cornejo, 2007).

Este problema se agrava cuando la investigación se centra en aspectos académicos por sobre los personales u organizacionales, como lo señala Imbernón (2020). Esta tendencia se refleja en la orientación de los programas de desarrollo profesionales y las políticas de formación docente en Chile, que se basan en aquellos elementos enfatizados en informes de resultados educativos (OCDE, 2021, 2010, 2005), lo que ha llevado a dirigir los esfuerzos hacia el dominio disciplinar académico de las FF.

Las investigaciones internacionales, como el estudio realizado por van der Klink et al. (2017), han resaltado la importancia de abordar la formación de las propias FF en el ámbito académico. Entre sus hallazgos, se destaca la escasez de tiempo y recursos disponibles para que las FF puedan continuar desarrollando sus habilidades. En un entorno en el que las expectativas hacia las personas formadoras de docentes están en constante evolución, es fundamental que estos profesionales adquieran y desarrollen los conocimientos, habilidades y capacidades necesarias para enfrentar estas demandas (Ferrando, 2003; Razeto-Barry et al., 2017). Además, estudios como los de Kelchtermans et al. (2017), así como Meeus et al. (2018), enfatizan la importancia de ajustar las necesidades de las FF según la etapa en la que se encuentren —inducción, principiante, profesional y experta—. Este cuerpo de evidencia, aunado a la importancia de hacer patente la necesidad de mayor y mejor información sobre las FF, subraya la urgencia de ofrecer apoyo continuo y personalizado a las FF.

En Chile, la necesidad de investigar las características de las personas formadoras de docentes ha generado una serie de estudios centrados en su perfil, roles, competencias y características (Cornejo, 2007; Castro-Durán et al., 2022; Gajardo-Asbún et al., 2021; Quintero et al., 2018; Montenegro, 2015; Rivera et al., 2009; Rivera & Miranda, 2009). En suma, Hirmas y Fuentealba (2020) lideraron un trabajo de distintas publicaciones relacionadas con la persona formadora de docentes y el self-study, destacando la importancia de conocer y analizar a la persona formadora de docentes desde su experiencia y propia práctica.

Existe un cuerpo de evidencia que aborda el rol de la FF como docente y/o académica-universitaria, donde las investigaciones se centran en dos áreas clave: los conocimientos y los enfoques de enseñanza. En primer lugar, diversos estudios realizados (Calduch et al., 2022; Jarauta et al., 2021; Imbernón, 2020; Martínez et al., 2019; Bozu y Arànega, 2018; Pinnegar y Quiles-Fernández, 2018; Bozu e Imbernón, 2016; Jarauta et al., 2014; Medina y Jarauta, 2011; Bozu, 2010), han identificado la necesidad de mayor información sobre el rol de las FF y la necesidad de formación continua para el mismo grupo de FF. Estos estudios revelan que FF, en su etapa principiante, se enfrentan constantemente a desafíos y controversias derivados de los sistemas de acreditación y regulaciones laborales (Bozu, 2010), así como a una continua inquietud por transformar la formación del profesorado y atender sus propias necesidades formativas (Bozu y Arànega, 2018; Bozu e Imbernón, 2016), al actualizar conocimientos y habilidades pedagógicas (Jarauta et al., 2021, 2014; Medina y Jarauta, 2011).

En segundo lugar, los enfoques de enseñanza han emergido como un área de investigación relevante en el contexto de la FF. Según Soler-Contreras et al. (2017), la investigación ha evolucionado desde centrarse en el enfoque asumido por los estudiantes hasta el enfoque asumido por docentes. Siguiendo los estudios de Trigwell (2011), así como los de Trigwell y Prosser (2004), se hace evidente la necesidad de investigar los tipos y enfoques adoptados por las FF.

En este contexto, surge la pregunta que operacionaliza nuestra problemática: ¿qué enfoque de enseñanza asume la persona formadora de docentes en el contexto de los programas de educación continua? Esta interrogante destaca la importancia de investigar cómo las FF abordan la enseñanza en un contexto de formación continua, proporcionando así información que contribuya a mejorar la efectividad de dichos programas.

2. Objetivo

Develar los enfoques de enseñanza asumidos por FF en el contexto de programas de desarrollo profesional.

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

En nuestro estudio, definimos conceptualmente que la persona formadora de formadoras son profesionales que preparan y apoyan el aprendizaje de docentes actuales (educación continua) y futuros (formación inicial), que realizan las actividades de enseñanza, investigación y otras actividades propias de la profesión, gestión y vinculación con el medio, en una variedad de contextos educativos (Cochran-Smith et al., 2019; Van der Klink et al., 2017; Izadinia, 2014).

Siguiendo a Biggs (2006), podemos observar tres tipos de FF, agrupadas en tres niveles, según su enfoque de enseñanza: centrándose en lo que el o la estudiante es (nivel 1), en lo que el o la docente es (nivel 2), o en el hacer del estudiantado (nivel 3).

Nivel 1: en este nivel, se ocupa específicamente de lo que los y las estudiantes son y utiliza el examen como medio para separar a estudiantes buenos de malos.

Nivel 2: en este nivel, el foco está en docentes y se preocupa de lo que éstos hacen, y el resultado es tener estudiantes pasivos. En este sentido, se entiende que hay profesorado bueno y malo; esto último es conocido como la perspectiva de “culpa del maestro”. En armonía con aquello, entonces un profesorado nivel 2 sería aquel que utiliza una variedad de técnicas de enseñanza, asistencia, entre otras. En este nivel aún falta comprender y generar la activación en estudiantes.

Nivel 3: el profesorado en este nivel se preocupa particularmente de lo que el y la estudiante hace antes, durante y después de enseñar. Su foco está en el aprendizaje del estudiantado. El conocimiento es el resultado de la actividad del o la aprendiz.

Cabe señalar que el enfoque de enseñanza se refiere a la forma en que el profesorado presenta la información y guía el aprendizaje de estudiantes. Es la perspectiva general que el profesorado adopta en su enseñanza y puede influir en la elección de los métodos de enseñanza, en el enfoque pedagógico que asume, la estructura de la clase y la forma en que desarrolla la evaluación (Soler-Contreras et al., 2017; Trigwell y Prosser, 2004).

Según autores citados, los enfoques de enseñanza pueden ser asumidos según la interpretación de distintas variables mediadoras: tipo de estudiante, liderazgo directivo, trabajo colaborativo, nivel educativo, materia que se enseña, necesidades y características del estudiantado, entre otras. En el presente estudio se asume el siguiente modelo conceptual:

Figura 1

Modelo propuesto con base en la bibliografía

Antecedentes	Variables mediadoras	Variable de resultado
Género	Liderazgo académico	Enfoque de enseñanza asumido
Edad	Gestión participativa	
Título	Percepción del compromiso con el aprendizaje del estudiantado	
Grado académico	Contexto inmediato	
Programa	(Tamaño del grupo – Característica del estudiantado– Control de la enseñanza)	
Años de experiencia		
Categoría académica		
Dedicación horaria		
Nº de publicaciones		

Nota. El presente modelo es una adaptación de estudios anteriores desde Ramsden et al. (2007), y la experiencia de estudios anteriores (Quintero et al., 2018; Rivera y Miranda, 2009; Rivera et al., 2009).

METODOLOGÍA

El presente estudio se inscribe dentro del paradigma cuantitativo, el tipo de estudio es de alcance descriptivo. Con relación a la muestra, corresponde a un muestreo probabilístico extraído desde una población de 140 académicos y académicas que participaron en el desarrollo de un programa de educación continua en 17 universidades chilenas (privadas-públicas). La distribución geográfica de los sujetos de estudio es de carácter nacional (norte a sur), esto implica que las FF responden a diversidad geográfica, cultural, social y étnica. Se integraron FF de 37 programas, divididas en 4 grupos, según área curricular: matemática, ciencias, ciencias sociales y lenguaje. La muestra fue calculada a 95 % de confianza con un intervalo de 4 puntos, $n=117 \pm 4$ (Sampieri, 2018; McMillan y Shumacher, 2005).

El instrumento se adaptó del Perception of the Teaching Environment Inventory (PTE), desarrollado por Trigwell y Prosser (2004). Se optó por esta adaptación debido a su fortaleza de elaboración metodológica, su pertinencia al contexto y la manera en que aborda los diferentes aspectos de la docencia de académicos y académicas, según sus perspectivas y experiencias. Los factores considerados son cinco: control sobre la docencia, tamaño apropiado de la clase, características de los estudiantes, apoyo de la unidad académica y carga de trabajo apropiada.

En cuanto al análisis de datos, se realizaron análisis descriptivos y no paramétricos, utilizando el software SPSS versión 28. Se utilizó el análisis de clúster como una técnica que agrupa observaciones similares en conjuntos distintos, revelando patrones y similitudes dentro de un conjunto de datos y el análisis Kruskal-Wallis como prueba no paramétrica que detecta diferencias significativas entre la distribución de los datos.

Con relación a los criterios éticos, se informó a los y las participantes que no existe compensación económica alguna por su participación y, en la primera parte del formulario aplicado, se solicitó su consentimiento para la participación y uso de los datos, los cuales quedarán depositados en un servidor institucional, con los nombres encriptados, con el fin de resguardar la identidad de cada participante.

RESULTADOS

Con la intención de poder describir mejor el grupo de FF, realizamos un análisis de clúster. El análisis de clúster es una técnica que permite agrupar y segmentar grandes grupos, en conjuntos pequeños, permitiéndonos identificar patrones y similitudes ocultas dentro de conjuntos de datos complejos.

Tabla 1

VARIABLES EFECTIVAS PARA LA FORMACIÓN DE CLÚSTER

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Edad*	3048,343	2	30,074	68	101,361	,000
Título*	1,201	2	,293	68	4,103	,021
Grado	,657	2	,436	68	1,507	,229
Experiencia de aula	,027	2	,155	68	,175	,840
Años de experiencia*	4735,916	2	18,776	68	252,229	,000
Categoría académica	1,212	2	2,376	68	,510	,603
Dedicación horaria	,230	2	,784	68	,293	,747
Cargo en el postítulo	,437	2	,249	68	1,753	,181
N° de publicaciones*	149,180	2	30,683	68	4,862	,011

Nota. Al observar el valor F, mientras más lejano a 1, la variable es realmente efectiva en la identificación de los clúster. Lo cual es confirmado por el p-valor menor de 0.05.

Como se observa en la tabla 1, las variables que presentan un efecto significativo en la formación de clúster, corresponden a: edad, título, años de experiencia y N° de publicaciones, todas con un p-valor menor a 0.05. Lo anterior indica que las variables explicitadas tienen una influencia en redistribuir el grupo en subgrupos. Luego de los análisis, podemos observar que el grupo se puede subdividir en 3 clústeres.

El clúster 1 estaría conformado por un perfil tipo con edad promedio de 40 años, título de profesor o profesora de secundaria, grado académico de magister, experiencia de aula centrada en educación superior, 7 años de experiencia en promedio, categoría académica no especificada, 2 horas semanales de dedicación horaria a programas de educación continua, cargo en el programa de docente encargado de un curso y un promedio de 4 publicaciones en los últimos 8 años.

El clúster 2 presenta las siguientes características: edad promedio de 53 años, título de profesor o profesora con especialidad en secundaria, grado académico de doctorado, experiencia de aula centrada en educación superior, 17 años de experiencia en promedio, categoría académica no especificada, 2 horas semanales en promedio de dedicación a educación continua, rol de docente encargado de un curso y 4 publicaciones en promedio durante los últimos 5 años.

El clúster 3 se compone de FF con las siguientes características: edad promedio de 62 años, título de profesor o profesora especialista en secundaria, grado académico de doctorado, experiencia de aula centrada en educación superior, 36 años promedio de experiencia, categoría académica asociado, 2 horas semanales en promedio

de dedicación a educación continua, rol de encargado de un curso y 9 publicaciones en promedio durante los últimos 5 años en su área de especialidad.

En complemento a lo desarrollado anteriormente, presentamos grupos de docentes que emergen del análisis multivariado y sus enfoques.

Tabla 2

Estilo de docencia predominante

Clúster	Estilo de docencia predominante	Recuento	%
1	Docencia centrada en transmisión de información y profesorado	17	50.0
	Docencia centrada en el cambio conceptual y estudiante	17	50.0
	Total Clúster 1	34	
2	Docencia centrada en transmisión de información y profesorado	48	77.4
	Docencia centrada en el cambio conceptual y estudiante	14	22.6
	Total Clúster 2	62	
3	Docencia centrada en transmisión de información y profesorado	10	47.6
	Docencia centrada en el cambio conceptual y estudiante	11	52.4
	Total Clúster 3	21	
Total	Docencia centrada en transmisión de información y profesorado	75	64.1
	Docencia centrada en el cambio conceptual y estudiante	42	35.9
	Total General	117	100

Nota. Frecuencia y porcentajes de los estilos de docencia por clúster y total general.

Como observamos en la tabla 2, la suma de los casos en los tres clústeres indica que en el conjunto total predomina la docencia centrada en la transmisión de la información y profesorado, 64.1 % adopta el estilo de Docencia centrada en transmisión de información y profesorado y 35.9 % prefiere el estilo de Docencia centrada en el cambio conceptual y estudiante. Sin embargo, al interior de cada clúster se observan distintas distribuciones.

En el Clúster 1 se encuentran 34 casos en total. La distribución es equitativa, 50 % presenta la condición de Docencia centrada en transmisión de información y profesorado, mientras que el otro 50 % tiene el estilo de Docencia centrada en el cambio conceptual y estudiante.

En el Clúster 2 se han identificado 62 casos. De ellos, 77.4 % adopta la acción de Docencia centrada en transmisión de información y profesorado, y 22.6 % opta por el estilo de Docencia centrada en el cambio conceptual y estudiante.

En el Clúster 3 se han agrupado 21 casos. Aquí, 47.6 % se inclina hacia el estilo de Docencia centrada en transmisión de información y profesorado, mientras que 52.4 % elige el modo de Docencia centrada en el cambio conceptual y estudiante, pre-

sentando una leve inclinación en la distribución a favor de la Docencia centrada en el cambio conceptual y estudiante.

Con la intención de profundizar en la descripción, se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis, aplicada al análisis de los estilos de docencia predominantes en los diferentes clústeres. Tal prueba es no paramétrica, utilizada para comparar las distribuciones de varias muestras independientes, es decir, los clúster descritos anteriormente y determinar si hay diferencias significativas entre ellas.

Tabla 3

Diferencia entre grupos – Estadístico de prueba	
	Estilo de docencia predominante
H de Kruskal-Wallis	10,109
gl	2
Sig. asin.	0,006

Nota. a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: Clúster al que pertenece.

El valor calculado para el estadístico de Kruskal-Wallis es 10.109. Este valor es una medida de la suma de los rangos ponderados al cuadrado de las muestras dentro de cada grupo. Un valor mayor indica una mayor discrepancia entre las distribuciones de las muestras, lo que sugiere que puede haber diferencias significativas entre los grupos. Además, el valor p asintótico (p-valor) asociado al estadístico de Kruskal-Wallis es 0.006.

En síntesis, los resultados indican que hay diferencia significativa entre las distribuciones de estilos de enseñanza predominantes en los distintos clústeres descritos, ya que presenta un valor p menor que el nivel de significancia.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Las FF son un grupo que desempeña un rol crucial para el desarrollo de programas de educación continua; son las responsables de guiar y apoyar a educadores y educadoras en su desarrollo profesional. Sin embargo, en el contexto de educación continua, la atención a las FF a menudo ha sido postergada o se consideran las mismas características de la formación inicial, dejando de lado la importancia y singularidad de esta etapa (Murray, 2016).

Este estudio se centró en develar el enfoque de enseñanza asumido por las FF en el contexto de programas de educación continua, se identificó un patrón marcado

hacia asumir una Docencia centrada en la trasmisión de información y profesorado, por sobre una docencia centrada en el cambio conceptual de sus estudiantes.

Los resultados mostraron que las variables de antecedentes como edad, título, años de experiencia y número de publicaciones influyeron significativamente en la formación de clúster y se generaron tres grupos distintivos. Según lo anterior, se evidencia la necesidad de abordar a las FF según las etapas de desarrollo (Meeus et al., 2018; Kelchtermans et al., 2017; Van der Klink et al., 2017).

En concordancia con los estudios presentados por Calduch et al. (2022), Medina y Jarauta (2011), Bozu (2010) y Biggs (2006), se determina que las FF también pueden requerir cursos o programas de formación continua para direccionar su enfoque de enseñanza a través de una orientación que favorezca el aprendizaje de estudiantes como resultado de las actividades de la o el propio aprendiz.

Finalmente, los resultados de este estudio contribuyen al entendimiento de las FF y sus enfoques de enseñanza en el contexto de programas de educación continua. Los hallazgos pueden aportar significativamente en la comprensión de FF como persona, pero también deja abierta una cantidad de interrogantes que motivan a continuar el estudio de FF.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje Universitario* (2.da ed.). Narcea. <https://barajasvictor.files.wordpress.com/2014/05/libro-j-biggs.pdf>
- Bozu, Z. (2010). Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria. *Claves y controversias*. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/59378>
- Bozu, Z., & Arànega, S. (2018). ¿Hacia dónde va la formación inicial de los maestros y maestras? Propuestas de mejora desde la perspectiva de los formadores de formadores. *Educación 2018-2020*, 2018, ISBN 978-84-09-02933-4, págs. 19-26, 19-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6529971>
- Bozu, Z., & Imbernón, F. (2016). El presente y el futuro de la formación permanente docente del profesorado universitario. *Educación y ciencia*, 5(45), 94-105.
- Calduch Pérez, I., Cruz Hernández, A., & Jarauta Borrasca, B. (2022). La formación permanente del/la formador/a del profesorado: ¿qué necesitan y cómo quieren formarse? Libro de Actas del 2.o Congreso Caribeño de Investigación Educativa: Nuevos paradigmas y experiencias emergentes, 2022, ISBN

978-9945-9313-9-6, págs. 27-32, 27-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8498337>

Castro-Durán, L., Fonseca-Grandón, G., Herrera-Gacitúa, Ó., Cid-Anguita, J., & Aillon-Neumann, M. (2022). Perfil del formador de formadores: Una revisión sistemática de literatura. *Educación y Educadores*, 25(1), Article 1. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.4>

Cochran-Smith, M., Grudnoff, L., Orland-Barak, L., & Smith, K. (2019). Educating Teacher Educators: International Perspectives. *The New Educator*. <https://www.tandfonline.com/bdigualluss.remotexs.co/doi/abs/10.1080/1547688X.2019.1670309>

Cornejo, J. (2007). La formación de los formadores de profesores: ¿Para cuándo en Chile? *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 41(1), 37-55 Article 1. <https://rda.uc.cl/index.php/pel/article/view/25673>

Czerniawski, G., Guberman, A., & MacPhail, A. (2016). The professional developmental needs of higher education-based teacher educators: An international comparative needs analysis. *European Journal of Teacher Education*. <https://www.tandfonline.com/bdigualluss.remotexs.co/doi/abs/10.1080/02619768.2016.1246528>

Ferrando, G. (2003). Evaluación de la calidad de la educación continua. *Posgrados y postítulos. Calidad en la educación*, 18, 1.

Gajardo-Asbún, K., Paz-Maldonado, E., & Salas, G. (2021). Concepciones de los formadores de profesores a partir de la COVID-19. Un estudio comparativo en tres regiones de Chile. *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 69-89. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28867>

Hirmas, C., & Fuentealba, R. (2020). El self study como catalizador en los procesos formativos de futuros profesores. *Aprendizajes a partir del análisis de los artículos publicados en el monográfico de la Revista Iberoamericana de Educación—REDFFORMA. Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), Article 1. <https://doi.org/10.35362/rie8213999>

Imbernón-Muñoz, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado: Algunas tendencias para el siglo XXI. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 33, 49-67.

Izadinia, M. (2014). Teacher educators' identity: A review of literature. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 426-441. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.947025>

- Jarauta, B., Hervás, G., Calduch, I., & Imbernón, F. (2021). El cambio en la formación de formadores: Un reto en la formación inicial del profesorado. En G. Cordero & P. Carnicero (Coods.), ¿Quién forma a los futuros docentes? Un estudio conjunto en cuatro países (pp.27-37). Octaedro
- Jarauta, B., Riau, M. T. C., Gutiérrez, B. B., & Bozu, Z. (2014). La formación permanente del profesorado en Cataluña: Análisis de los referentes legales. *Bordón: Revista de pedagogía*, 66(4), 87-101.
- Kelchtermans, G., Smith, K., & Vanderlinde, R. (2017). Towards an 'international forum for teacher educator development': An agenda for research and action*. *European Journal of Teacher Education*. <https://www.tandfonline.com/bdigi-taluss.remotexs.co/doi/abs/10.1080/02619768.2017.1372743>
- Martínez, S. O., Fajardo, R. H., & Quiles-Fernández, E. (2019). EL USO DEL ANÁLISIS INSTITUCIONAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO EN LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, (21), 164-185. <https://doi.org/10.25074/07195532.21.1183>
- McMillan, J. H., & Shumacher, S. (2005). *Investigación Educativa* (5.ta Ed.). PEARSON EDUCACIÓN, S. A. https://des-for.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf
- Medina Moya, J. L., & Jarauta Borrásca, B. (2011). Análisis del conocimiento didáctico del contenido de tres profesores universitarios. *Revista de Educación*, 360. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-131>
- Meeus, W., Cools, W., & Placklé, I. (2018). Teacher educators developing professional roles: Frictions between current and optimal practices. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 15-31. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1393515>
- Montenegro, H. (2015). The professional path to become a teacher educator: The experience of Chilean teacher educators. *Professional Development in Education*. <https://www.tandfonline.com/bdigitaluss.remotexs.co/doi/abs/10.1080/19415257.2015.1051664>
- Murray, J. (2016). Beginning Teacher Educators: Working in Higher Education and Schools. En J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education: Volume 2* (pp. 35-70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0369-1_2
- OCDE. (2005). *Panorama de la educación 2005: Indicadores de la OCDE*, OECD. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9788429405835-es>
-

- OCDE. (2010). Tertiary education in Chile. Organisation for Economic Co-operation and Development : World Bank.
- OCDE. (2021). Education at a Glance 2021: OECD Indicators | READ online. https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en
- Pinnegar, E., & Quiles-Fernández, E. (2018). A Self-Study of Researcher Relationships with Research Participants. *Studying Teacher Education*, 14(3), 284-295. <https://doi.org/10.1080/17425964.2018.1541287>
- Quintero Tapia, J. J., Miranda Jaña, C. E., & Rivera Rivera, P. J. (2018). Tendencias de investigación en formación permanente de profesores: Estado del arte e interpretación de actores clave. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 353-382. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33174>
- Ramsden, P., Prosser, M., Trigwell, K., & Martin, E. (2007). University teachers' experiences of academic leadership and their approaches to teaching. *Learning and Instruction*, 17(2), 140-155. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.004>
- Razeto Barry, P., Veloz González, T., & Blanco, C. (2017). Acreditación en Red: Un sistema de acreditación distribuida para la educación continua. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 3(2), 146-158.
- Rivera, P., & Miranda, C. (2009). FORMACION PERMANENTE DE PROFESORES: ¿QUIEN ES EL FORMADOR DE FORMADORES? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, XXXV(1), 155-169.
- Rivera, P. R., Jaña, C. M., & Prada, L. E. A. (2009). Discurso del Formador de Formadores: Representación de la Experiencia de Formación Permanente. *Investigaciones en Educación*, 9(2), 73-89 Article 2.
- Sampieri, R. H. (2018). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: LAS RUTAS CUANTITATIVA, CUALITATIVA Y MIXTA*. McGraw Hill México.
- Soler-Contreras, M. G., Cárdenas Salgado, F. A., Hernández-Pina, F., & Monroy Hernández, F. (2017). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: Origen y evolución. *Educación y Educadores*, 20(1), 63-88. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.4>
- Trigwell, K. (2011). Scholarship of Teaching and Teachers' Understanding of Subject Matter. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(1). <https://doi.org/10.20429/ijsotl.2011.050101>

Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0007-9>

van der Klink, M., Kools, Q., Avissar, G., White, S., & Sakata, T. (2017). Professional development of teacher educators: What do they do? Findings from an explorative international study. *Professional Development in Education*, 43(2), 163-178. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1114506>