

Perfil del formador de formadores: una revisión sistemática de literatura

Lilian Castro-Durán

<https://orcid.org/0000-0002-4623-1985>
Universidad de Concepción, Chile.
lilicastro@udec.cl

Gonzalo Fonseca-Grandón

<https://orcid.org/0000-0003-1063-1319>
Universidad de Concepción, Chile
gfonseca@udec.cl

Óscar Herrera-Gacitúa

<https://orcid.org/0000-0002-7073-5657>
Universidad de Concepción, Chile
oherrera@udec.cl

Jorge Cid-Anguita

<https://orcid.org/0000-0003-2313-723X>
Universidad de Concepción, Chile
jcid@udec.cl

Mariana Aillon-Neumann

<https://orcid.org/0000-0002-8771-2056>
Universidad de Concepción, Chile
maillon@udec.cl

Resumen

La profesionalización de la docencia universitaria ha implicado amplios esfuerzos de los sistemas educativos y las propias instituciones de educación superior para desarrollar competencias docentes en quienes tienen la misión de formar profesionales en las distintas áreas del conocimiento. El objetivo de este trabajo consiste en levantar un perfil de competencias docentes mediante una revisión sistemática de literatura hispanoamericana y anglosajona, que contempló 58 artículos publicados durante los últimos cinco años. Posteriormente, el análisis comprensivo permitió establecer diez categorías emergentes, agrupadas en tres dimensiones: pedagógica, investigativa y transversal. Este resultado, por una parte, evidencia que existe un gran interés de la comunidad académica por la búsqueda de las competencias o cualidades que debe demostrar un formador de formadores. Por otra parte, se constata

Recepción: 20/11/2021 | Envío a pares: 22/01/2022 | Aceptación por pares: 18/04/2022 | Aprobación: 15/06/2022

DOI: [10.5294/edu.2022.25.1.4](https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.4)

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Castro, L., Fonseca, G., Herrera, O., Cid, J., Aillon, M. (2022). Perfil del formador de formadores: una revisión sistemática de literatura. *Educación y Educadores*, 25(1), e2514. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.4>

en los documentos revisados que quienes se desempeñan en la academia coinciden en que las dos primeras dimensiones señaladas corresponden al accionar de un formador. La dimensión transversal, con amplia presencia en la literatura consultada, releva aquellas competencias interpersonales y relacionadas con el uso de las TIC y atención a la diversidad.

Palabras clave (Fuente: Tesauro de la Unesco)

Cualificación pedagógica; competencias del docente; educación superior; enseñanza superior; formación de docentes.

Profile of the Trainer of Trainers: A Systematic Literature Review

Abstract

The professionalization of university teaching has promoted extensive efforts, both by the Educational Systems and Higher Education Institutions themselves, to develop teaching skills in those who have the mission of training professionals in different areas of knowledge. The objective of this work was to build up a profile of a trainer of trainers' skills. Firstly, a systematic review of Spanish-American and Anglo-Saxon literature, including 58 articles published in the last five years, was carried out. Subsequently, the comprehensive analysis established ten emerging categories, grouped in three dimensions: pedagogical, investigative, and cross-cutting. On the one hand, this result shows academic community's great interest in searching for skills or qualities that a trainer of trainers must demonstrate. On the other hand, the reviewed documents reveal that those who work in academia agree that the first two dimensions above correspond to the actions of a trainer. Likewise, with a broad presence in the consulted literature, the cross-cutting dimension makes known those interpersonal competencies related to the use of ICT and attention to diversity.

Keywords (Source: Unesco Thesaurus)

Teacher qualifications; teaching skills; higher education; university education; trainer of trainers.

Perfil do formador de formadores: uma revisão sistemática da literatura

Resumo

A profissionalização da docência universitária implica amplos esforços dos sistemas educacionais e das próprias instituições de ensino superior para o desenvolvimento de competências docentes naqueles que têm a missão de formar profissionais nas diferentes áreas do conhecimento. Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo levantar o perfil das competências do docente a partir de uma revisão sistemática da literatura hispano-americana e anglo-saxã, que contemplou 58 artigos publicados durante os últimos cinco anos. Posteriormente, a análise compreensiva permitiu estabelecer dez categorias emergentes, agrupadas em três dimensões: pedagógica, investigativa e transversal. Este resultado, por um lado, evidencia que existe um grande interesse da comunidade acadêmica pela busca de competências ou qualidades que um formador de formadores deve demonstrar. Por outro, constata-se, nos documentos revisados, que aqueles que atuam na academia coincidem que as duas primeiras dimensões assinaladas anteriormente correspondem ao agenciamento de um formador. Além disso, a dimensão transversal, com ampla presença na literatura consultada, coloca em evidência as competências interpessoais e relacionadas ao uso das TICs e a atenção à diversidade.

Palavras-chave (Fonte: tesouro da Unesco)

Qualificação pedagógica; competências do docente; educação superior; ensino superior; formação de docentes.

El efecto multiplicador implícito en la formación de profesores encierra una compleja relación entre alguien que enseña a otros, quienes a su vez formarán a otros, cuyo impacto se espera que genere resultados positivos en el sistema escolar. En este sentido, el papel del formador de formadores es crucial para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de los establecimientos educacionales y, por esta razón, la discusión acerca de las características que determinan su calidad es trascendental (Goodwin y Kosnik, 2013; Goodwin *et al.*, 2014). Desde esta perspectiva, surge la necesidad de profundizar en el tema con evidencia científica aportada por revisión de literatura (investigaciones teóricas y empíricas), que genere la transferencia de conocimiento para configurar el perfil de un formador de formadores que contribuya a la calidad de los procesos formativos de los educadores. Esto, por cierto, no solo compete a las instituciones de educación superior, sino también requiere del compromiso y voluntad de quienes definen las políticas públicas en el ámbito educativo de los distintos países.

En esta línea, el presente trabajo tiene por objetivo configurar un perfil de competencias docentes para quienes asumen la responsabilidad de la formación de profesores. La metodología empleada consistió en una revisión sistemática de literatura latinoamericana y anglosajona, publicada los últimos cinco años en revistas y base datos indexadas. Como resultado, destaca, por una parte, el interés académico que existe por determinar las competencias del formador de formadores y, por otra, la definición de categorías y su organización en dimensiones.

Estado del arte

Estudios recientes sostienen que el formador de formadores requiere conocimientos, habilidades y actitudes para su hacer profesional; entre ellos, Goodwin (2021) plantea el cultivo de cuatro dimensiones en el contexto de la globalización: curricular, profesional, moral y personal. En esta misma línea, el estudio de White *et al.* (2020) concluye que el for-

mador de formadores, por su rol, es considerado una persona pública que, por ende, debe contar con el desarrollo de habilidades y conocimientos indispensables para desempeñarse en un mundo cada vez más complejo, multifacético y digital. Los investigadores, además, afirman que se precisa de un compromiso de las escuelas y facultades de Educación en relación con la política de perfeccionamiento de todos los formadores de docentes, promoviendo el aprendizaje, considerando la virtualidad e incluyendo plataformas sociales y digitales, nutriendo la identidad de un formador de formadores. Esta visión es complementada por Goodwin y Kosnik (2013), quienes advierten que el formador de formadores debe poseer competencias de liderazgo con una visión del mundo expansiva y trabajar de forma colaborativa para, de esta forma, lograr impactar en los currículos de las carreras de Pedagogía impartidas por las instituciones de educación superior (IES).

Ahora bien, existe evidencia de que la profesionalización de la docencia universitaria ha generado acciones por parte de los sistemas educativos y de las propias IES para desarrollar competencias docentes en quienes tienen la misión de formar profesionales en las distintas áreas del conocimiento. Estudios internacionales muestran que los formadores de formadores se perfeccionan y utilizan diversas estrategias de actualización. Algunas de las más destacadas son: la investigación, el trabajo colaborativo y la participación en comunidades, como demuestra la investigación realizada por Ping *et al.* (2018), en la que se revisaron 75 artículos científicos publicados los últimos diez años.

Otros estudios abordan diferentes cualidades que debe poseer un docente universitario, relevando investigaciones realizadas por Mas (2011), Bozu y Canto (2009) y Zabalza (2009), quienes no solo han desarrollado de manera teórica y reflexiva las competencias de un formador de formadores, sino que han evaluado e identificado algunas cualidades de excelencia y/o competencias específicas de este, relacionadas con la planificación, la gestión de meto-

dologías, el manejo de las tecnologías informáticas, o agrupadas en competencias técnicas, metodológicas, personales etc. Asimismo, Cabalín *et al.* (2010), Camargo y Pardo (2008) y Sayós *et al.* (2014) evidencian la importancia de evaluar las competencias desde el punto de vista del profesorado e, incluso, de los estudiantes, con la finalidad de provocar la reflexión y generar el debate sobre las competencias que debe poseer un formador de formadores. De hecho, existen investigaciones que aportan sobre el perfil docente del profesorado esperado por los estudiantes, particularmente centradas en las características de un buen docente (Cabello *et al.*, 2018; Villarroel y Bruna, 2017, entre otras). Por tanto, es evidente que un desafío para las universidades consiste en generar programas, estrategias y perfiles para el formador de formadores (Torra *et al.*, 2012; 2014; Triado *et al.*, 2014). En consecuencia, se espera que las instituciones formadoras de profesores promuevan el manejo de la dimensión técnica de su disciplina y, además, sean capaces de teorizar la práctica, de tal manera que el formador de formadores pueda fomentar los saberes asociados a la práctica en la formación docente, concediendo valor al conocimiento y sus habilidades para modelar el aprendizaje sobre la enseñanza (Loughran, 2006).

Por su parte, Williamson (2013) establece que no es suficiente que los formadores de formadores modelen las prácticas, pues, además, deben considerar su pensamiento pedagógico para la toma de decisiones. Otros investigadores, como Kosnik *et al.* (2020), al indagar en diversos países del ámbito anglosajón (Canadá, Australia, Inglaterra y Estados Unidos) respecto de la identidad, investigación y bienestar de los formadores de formadores, evidenciaron aspectos negativos en relación con el tiempo y exceso de evaluaciones, situación también identificada por Kochukhova (2020). Mientras que un estudio sobre la identidad profesional y la práctica docente (Richter *et al.*, 2021), realizado en Alemania, arrojó como resultado la correlación positiva y significativa entre formador de docentes y promoción del aprendizaje

activo y autorregulado, además de la importancia de modelar el aprendizaje de manera explícita.

Con el propósito de establecer las cualidades de un buen formador de formadores, docentes y estudiantes relevan también la necesidad de contar con algunas competencias transversales que definirían un desempeño de excelencia en la docencia universitaria, asociadas a la comunicación y las características personales, tales como cercanía, empatía, humildad, disponibilidad y flexibilidad, rasgos considerados por investigadores como AlKhaza'leh y Obeidat (2021), Villarroel y Bruna (2017), entre otros.

De acuerdo con lo expuesto, el papel de los formadores de formadores es extremadamente exigente y complejo e incluye muchos aspectos, como el trabajo en la universidad, las escuelas y, a menudo, en la comunidad. Por consiguiente, el perfil de este actor tiene múltiples identidades en su calidad de docente, investigador y articulador entre la escuela y la universidad (Kosnik *et al.*, 2020).

En Chile, país donde se desarrolló este estudio, las IES han ejecutado acciones de profesionalización de la docencia universitaria en todas las áreas del conocimiento y, efectivamente, han considerado a quienes forman profesores, pero sin la necesaria especificidad asociada a la disciplina y a la complejidad que exige la formación inicial docente. En este sentido, se ha visto como una responsabilidad individual, solitaria y distante lo que significa ser docente en la actualidad (Contreras, 2014). Sumado a esto, la adopción mayoritaria de modelos educativos orientados al desempeño en las IES interpela al formador de formadores a asumir esquemas de enseñanza que promuevan dichos logros en los estudiantes. Si bien los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber son fundamentales en la formación profesional, se requiere superar el solo dominio cognitivo considerado tradicionalmente y dar paso a la adquisición de competencias o cualidades transversales, para adaptarse a los diversos contextos en los cuales se desenvuelve cada persona.

En efecto, los estudios disponibles identifican características o competencias de un perfil docente universitario consideradas fundamentales, como las que propone Gairín (2011), asociadas con: acciones formativas adaptadas a los contextos para el apoyo a los estudiantes, junto con competencias ligadas a la coordinación con colegas y redes y a la innovación orientada a la mejora del aprendizaje. Todas estas competencias implican, además, competencias interpersonales que favorecen la comunicación y la relación con estudiantes y pares formadores. Por su parte, y en concordancia con lo expuesto, Zabalza (2009) propone 10 competencias que requiere el profesor universitario: 1) planificar el proceso enseñanza-aprendizaje; 2) seleccionar y preparar los contenidos disciplinares; 3) ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y adecuadamente organizadas; 4) manejar las nuevas tecnologías; 5) diseñar metodología y organizar actividades; 6) comunicarse y relacionarse con los alumnos; 7) tutorizar; 8) evaluar; 9) reflexionar e investigar sobre la enseñanza; y 10) identificarse con la institución y trabajar en equipo.

En consecuencia, es necesario que las IES cuenten con un sistema que les permita establecer competencias de un formador de formadores. García (2013) señala que las universidades necesitan un sistema de indicadores que sirva, por una parte, para valorar la calidad de sus docentes, orientado a la toma de decisiones informada que contribuya a los procesos de contratación y promoción de sus docentes y, por otra parte, de referencia para la planificación de actividades formativas.

A partir de los antecedentes revisados, surgen las preguntas que orientaron el desarrollo de este estudio: ¿cuál es el perfil de competencias que debe evidenciar un formador de formadores de acuerdo con la literatura sobre el tema? y ¿qué competencias debe poseer el profesor universitario que forma profesores, para ser capaz, a su vez, de desarrollar competencias en sus estudiantes de Pedagogía?

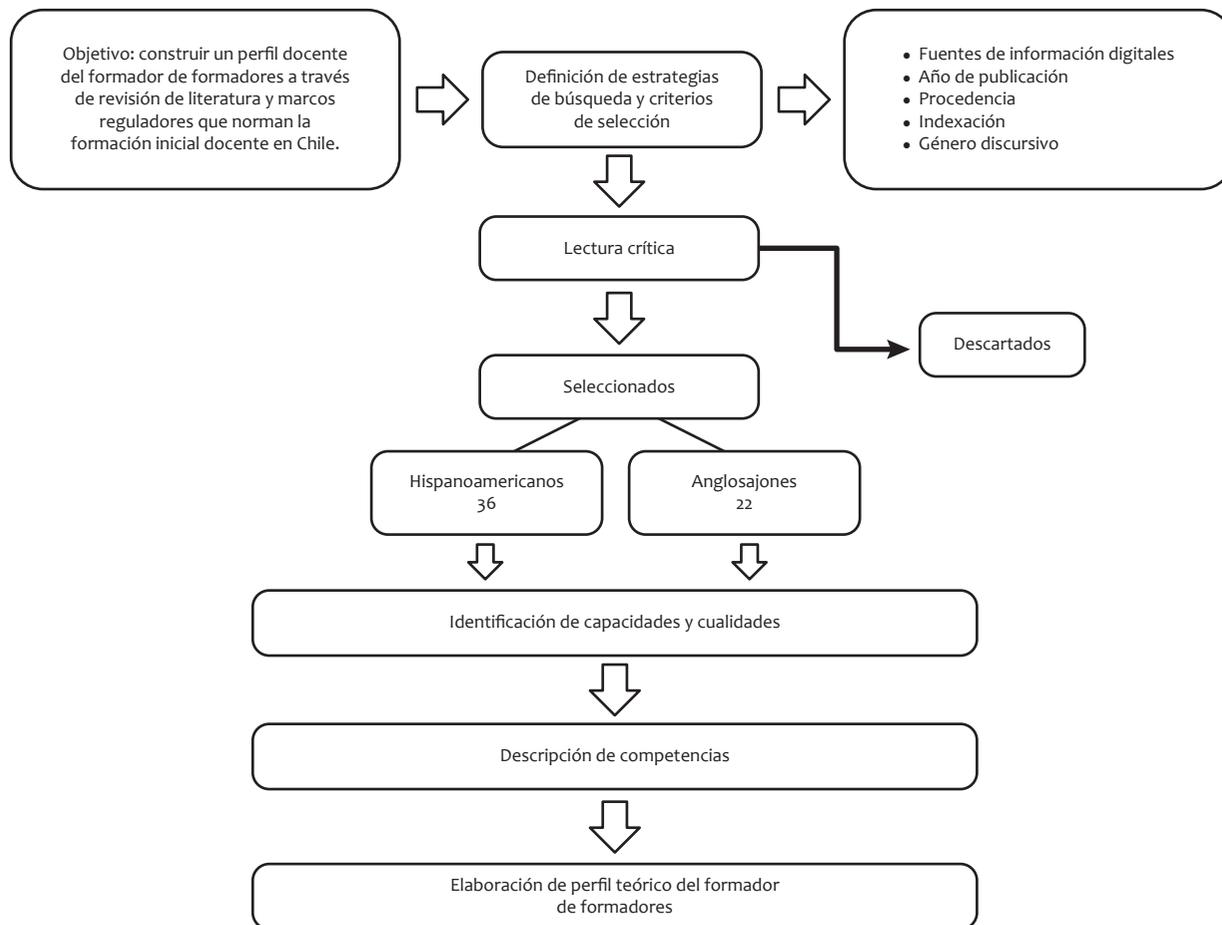
Método

El estudio consideró un método de revisión sistemática de literatura que, de acuerdo con las orientaciones de Sureda y Comas (2017), se caracteriza por un análisis de los documentos bibliográficos más importantes sobre un tema de investigación, seleccionados según criterios precisos y debidamente explicitados, cuyo resultado da lugar a un informe y/o publicación. La Figura 1 sintetiza el objetivo y el proceso metodológico realizado.

La Figura 1 se inicia con la formulación del objetivo del estudio, elemento que orientó las decisiones tomadas posteriormente en las diversas etapas del proceso de revisión sistemática. La primera etapa consistió en la definición tanto de las estrategias de búsqueda como de los criterios de selección, y contempló la consulta de documentos electrónicos presentes en fuentes digitales y publicados desde el año 2015, para asegurar la actualidad y vigencia. Respecto a la perspectiva, esta se refiere al origen de las publicaciones, a saber: anglosajón (idioma inglés), hispanoamericano (idioma español), cuyas indexaciones principales son Wos, Scopus, Scielo. Mientras que el tipo de texto alude al tipo de publicaciones seleccionadas: artículos científicos sobre resultados de investigaciones y revisiones sistemáticas internacionales y nacionales.

Una vez realizada la búsqueda con base en los criterios definidos previamente, la segunda etapa se centró en una lectura crítica selectiva de 76 publicaciones, cuya revisión consideró: resumen, objetivos y resultados del estudio. La lectura del resumen de cada publicación y de los objetivos constituyó el primer filtro respecto de su contenido. Ambos elementos fueron contrastados para determinar si dicha publicación consideraba una investigación sobre las competencias de un formador de formadores. Si el resumen y objetivos cumplían con el criterio anterior, se procedía a la revisión de los resultados; en caso contrario, la publicación era descartada. En este proceso, se excluyeron 18 fuentes.

Figura 1. Síntesis del proceso metodológico de la revisión sistemática



Fuente: elaboración propia.

En la tercera etapa se analizó el apartado de resultados de los artículos científicos que comunicaban hallazgos de investigaciones sobre competencias a evidenciar en un formador de formadores. De estos, se seleccionaron 58 artículos científicos, 36 de los cuales constituían publicaciones hispanoamericanas y 22 publicaciones anglosajonas. En la cuarta etapa, el análisis de todos los documentos permitió organizar la información a partir de categorías emergentes, identificando capacidades y cualidades que debía evidenciar el formador de formadores,

las que fueron establecidas de acuerdo con la frecuencia en que se mencionaban en los diversos documentos. Las categorías inicialmente conformadas fueron descritas de manera que declararan los desempeños que debía evidenciar un formador de formadores. La quinta etapa se focalizó en una segunda lectura de las categorías preliminarmente conformadas, lo que contribuyó a reducir su número y a ajustar su definición.

El producto del proceso descrito anteriormente permitió llevar a cabo la configuración del perfil

de competencias del formador de formadores con sustento en la literatura revisada. Las competencias y su descripción fueron sometidas a un juicio de expertos, quienes validaron su contenido en cuanto a pertinencia, claridad y redacción, de acuerdo con criterios de: 1) claridad, precisión y coherencia de la redacción de los ítems; 2) pertinencia de las competencias y su descripción; 3) redacción acorde con la terminología y la sintaxis. El resultado demostró una adecuada concordancia entre los jueces que evaluaron cada competencia y su descripción. Además, todas las recomendaciones del panel de expertos fueron consideradas para optimizar el citado perfil.

Resultados

La definición del perfil de competencias del formador de formadores quedó compuesta por 10 competencias provenientes de la literatura revisada. La descripción de cada una de ellas permitió acceder a la especificidad necesaria para determinar los desempeños exigidos por cada competencia que forma parte del perfil final. La Tabla 1 muestra las competencias (categorías) finales incluidas en dicho perfil, acompañada de la frecuencia numérica y porcentual, de acuerdo con el tipo de publicación, así como una breve descripción de cada competencia.

Tabla 1. Frecuencia y descripción de categorías emergentes del perfil de formador de formadores a partir de la literatura

Categorías	Hispanoamericanos		Anglosajones		Total	%	Descripción
	Frecuencia	%	Frecuencia	%			
1. Experiencia en el sistema escolar	2	6	9	41	11	19,0	Se vincula permanente con el sistema educativo mediante procesos de acompañamiento de prácticas, perfeccionamiento, asistencia técnica y apoyo a la gestión pedagógica de establecimiento educativo.
2. Investigador activo	12	33	6	27	18	31,0	Investiga, comunica y transfiere hallazgos de su propia disciplina o de su docencia de manera sistemática en su labor formativa.
3. Comunidades de aprendizaje (redes)	2	6	13	59	15	25,9	Participa de comunidades académicas que favorecen el desarrollo de su disciplina y transdisciplina, permitiéndole aprender entre y de sus colegas.
4. Identidad profesional	18	50	15	68	33	56,9	Es consciente de su rol de formador de formadores y los desafíos que conlleva ser un referente de desempeño docente.
5. Uso de TIC	8	22	5	23	13	22,4	Integra de forma pertinente y eficaz las tecnologías de la información y comunicación en sus estrategias didácticas para la enseñanza de su disciplina.

Categorías	Hispanoamericanos		Anglosajones		Total	%	Descripción
	Frecuencia	%	Frecuencia	%			
6. Reflexión continua de sus prácticas	5	14	7	32	12	20,7	Reflexiona críticamente sobre su práctica pedagógica en forma sistemática, a partir de procesos de evaluación continua para tomar decisiones de mejora.
7. Manejo didáctico y disciplinar	27	75	8	36	35	60,3	Evidencia un profundo conocimiento de la disciplina y estrategias didácticas que favorecen la relación entre contenido y contexto social y cultural, para generar el aprendizaje en los estudiantes.
8. Actualización permanente	15	42	2	9	17	29,3	Actualiza y profundiza constantemente sus conocimientos disciplinares, pedagógicos y de gestión de procesos curriculares y evaluativos, para responder a los desafíos de la formación docente.
9. Competencias interpersonales	26	72	3	14	29	50,0	Interactúa de manera efectiva en el contexto de las relaciones humanas en un marco ético y valórico sustentado en principios de diversidad e inclusión.
10. Atención a la diversidad	3	8	3	14	6	10,3	Demuestra conocimientos y estrategias didácticas de atención a la diversidad, para favorecer la participación y el aprendizaje de todos los y las estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Un primer nivel de análisis presentado en la Tabla 1 permite identificar a lo menos tres grupos de competencias según la frecuencia promedio. El primero de ellos agrupa aquellas competencias con presencia mayoritaria en los documentos analizados (iguales o superiores al 50%); es el caso del manejo didáctico disciplinar (60,3%), de las competencias interpersonales (50%) y de la identidad profesional que requiere evidenciar el formador de formadores (56,9%). Estas categorías constituyen competencias clave que poseen un sello identitario para quienes tienen esta misión formadora en la mediación de

contenidos. Un segundo grupo de competencias lo conforman aquellas con una frecuencia promedio superior a 25%, pero inferior a 50%. Este es el caso de investigador activo (31,0%), actualización permanente (29,3%) y participación en comunidades de aprendizaje (25,9%), competencias asociadas a tareas relevantes exigidas por la carrera académica. Finalmente, un tercer grupo de competencias considera aquellas con una frecuencia promedio minoritaria, representadas por la reflexión continua de sus prácticas (20,7%), el uso de tecnologías de la información y la comunicación (22,4%), la experien-

cia en el sistema escolar (19,0%) y la atención a la diversidad (10,3%). En este último grupo, se identifican aspectos contextuales de la docencia ampliamente demandados en la actualidad.

Un segundo nivel de análisis responde a una interpretación de la revisión de la literatura que arrojó como producto una clasificación centrada en la definición y naturaleza inherentes a cada una de las competencias, en la que es posible distinguir por lo menos tres dimensiones en el perfil de un formador de formadores, a saber: a) la dimensión pedagógica reflejada en aquellas competencias que se conjugan en el acto de enseñanza propiamente tal, alimentada por la experiencia en contextos reales de los docentes y el trabajo en redes de colaboración que otorgan la identidad al formador de formadores y su compromiso de formar a otros; b) la dimensión investigativa, vinculada con aquellas competencias asociadas a la necesidad permanente del formador

de formadores de desarrollar investigación, cuyos resultados pueden apoyar ampliamente la actualización y reflexión de sus prácticas; c) la dimensión transversal constitutiva de un conjunto de cualidades asociadas a la interacción en el proceso formativo que, en un marco ético, atiende las demandas de los contextos caracterizados por la diversidad y, al mismo tiempo, los desafíos de una sociedad marcada por el uso de las TIC, consideradas un recurso indispensable para apoyar la docencia.

La síntesis de esta propuesta de categorización, resultado del segundo nivel de análisis, se encuentra en la Tabla 2, cuya primera fila presenta las competencias que componen cada una de las dimensiones en las que se clasifican las competencias, mientras que la segunda fila muestra los autores del ámbito anglosajón, asociados a cada una de las tres dimensiones; por último, la tercera fila incluye a los investigadores del ámbito hispanoamericano.

Tabla 2. Dimensiones de competencias de un formador de formadores

	Dimensión pedagógica	Dimensión investigativa	Dimensión transversal
Competencias	Experiencia en el sistema escolar; comunidades de aprendizaje (redes); identidad profesional (identidad del formador de formadores); manejo didáctico y disciplinar.	Investigador activo; reflexión continua de sus prácticas; actualización permanente.	Uso de TIC; competencias interpersonales; atención a la diversidad.
Autores anglosajones	Johnston y Purcell (2020), Kosnik y Dharamshi (2020), Wang (2020), Montenegro (2020), Clair <i>et al.</i> (2020), Yuan y Yang (2020), Yin <i>et al.</i> (2020), Jankvist <i>et al.</i> (2020), Powell (2020), Shagrir (2021), Green y Pappa (2020), Malm (2020).	Guberman <i>et al.</i> (2020), Byman <i>et al.</i> (2020), Romar y Ferry (2020), Veldhuizen <i>et al.</i> (2020), White <i>et al.</i> (2020), Goh <i>et al.</i> (2020).	Carpenter <i>et al.</i> (2020), Tunjera y Chigona (2020), Larson <i>et al.</i> (2019), Olson y Roberts (2020).
Autores hispanoamericanos	Vildósola (2017), Gómez- Nocetti (2017), Troncoso (2016), Barrientos (2016), Contreras (2016), Borjas (2018), Arias (2016), Gutiérrez y Aguilar (2018), Albarrán y Jiménez (2017), Villarroel y Bruna (2017), Moscoso y Hernández (2015), Contreras (2014), Flores (2010), Cornejo (2005).	Radovic <i>et al.</i> (2018), Valbuena y Ortiz (2018), Rebolledo (2017), Hernández <i>et al.</i> (2016), Herrera (2019), Padilla <i>et al.</i> (2015), González (2018), Padierna (2010), Miranda y Rivera (2009).	García (2017), Vezub (2016), Rojas y Cordero (2018), Aguirre (2015), Arzate <i>et al.</i> (2016), Contreras (2010), Mas y Olmos (2016), Montes y Suarez (2016), Colén (2011), García (2013), Rodríguez y Sánchez (2019), Vanegas y Fuentealba (2019), Aguayo-Rousell (2020).

Fuente: elaboración propia.

Discusión

La conformación de las dimensiones que constituyen el perfil del formador de formadores con base en el análisis efectuado reconoce múltiples identidades, también promovidas por Kosnik *et al.* (2020). Al respecto, si bien la dimensión pedagógica ha sido ampliamente considerada en educación superior, producto del movimiento de la profesionalización docente en dicho nivel, es ineludible la necesidad de avanzar en la consolidación del desarrollo efectivo de competencias pedagógicas en los formadores de formadores. Lo anterior ha sido escasamente atendido, debido a que quienes forman profesores y pertenecen a las facultades o institutos de Educación mayoritariamente son pedagogos de base. En consecuencia, se tiende a asumir que poseen las competencias de formadores, aun cuando su formación esté dirigida a la enseñanza en el sistema escolar. Asimismo, los docentes que forman formadores en las diversas especialidades y que administrativamente pertenecen a otras facultades o institutos en su mayoría carecen de formación pedagógica de base. Sin embargo, las acciones centradas en el desarrollo de competencias para la enseñanza de sus disciplinas no siempre consideran el perfil de estudiantes a quienes está dirigido, situación fundamental en el caso de profesores en formación.

Visto lo anterior, la formación pedagógica es clave en un profesor universitario y su perfil académico de formador de formadores requiere competencias prácticas y disciplinarias para desarrollar mejores conocimientos. Dicho perfil va evolucionando con los años, permitiéndole al formador configurar su identidad profesional, que indudablemente es producto de la experiencia y también de una sólida inducción académica.

Si bien se consideró una agrupación en tres grandes dimensiones, es necesario aclarar que deben estar interrelacionadas para la consecución de mejores resultados. Desde esta perspectiva, la dimensión investigativa es un desafío para las distintas universidades e institutos de formación, por

cuanto la comprensión acerca de que la investigación es clave para el avance de la disciplina favorece su vínculo con la enseñanza y la sustenta. En este sentido, la mayoría de las universidades requieren que sus formadores sean investigadores capaces de resolver problemas de forma independiente y tengan la capacidad de aplicar la investigación en los ámbitos educativos. Investigadores como Murray y Male (2005) encontraron que los formadores enfrentan dos grandes desafíos. El primero de ellos es convertirse en investigadores activos y desarrollar una pedagogía eficiente para la educación superior; por tanto, los nuevos formadores de docentes necesitan desarrollar el conocimiento pedagógico y comprender cómo la investigación y la enseñanza podrían estar interrelacionadas. El segundo desafío consiste en considerar la colaboración de las comunidades de aprendizaje con una base de conocimientos teóricos amplios, la capacidad de conectar la teoría con la práctica y una conciencia cada vez más profunda de la identidad profesional y su papel como educadores de maestros (Boei *et al.*, 2015).

Por último, es necesario considerar la dimensión transversal, fundamental en el desarrollo de aprendizajes, dado que se ha demostrado la relación existente entre el aspecto educativo y el aspecto humano de los formadores de formadores. Los estudios señalan que los estudiantes prefieren elegir profesores que posean competencias efectivas (eficientes y competentes) en lo pedagógico y, asimismo, que incorporen el componente humano en su vida, como el amor, el afecto, la tolerancia, la flexibilidad y, además, el aspecto moral que determina sus actitudes (AlKhaza'leh y Obeidat, 2021). Todas estas son características que evidencian y definen a un formador como un exitoso profesor universitario (Boukhars, 2017). No menos importante es el compromiso de este formador con las demandas de la era digital, que lo instan a reexaminar su identidad profesional en relación con la integración de la tecnología en los procesos de enseñanza (Avidov y Forkosh, 2018).

Conclusiones

La revisión sistemática de literatura efectuada en el marco de este estudio, así como los resultados del análisis realizado, permiten extraer cinco conclusiones fundamentales. En primer lugar, queda en evidencia el interés de la comunidad académica e investigativa por identificar y analizar aquellas cualidades requeridas por un formador de formadores. Lo anterior queda demostrado en el importante número de publicaciones sobre la temática consultada. Un antecedente complementario lo constituye la fecha de los trabajos, publicados mayoritariamente durante los últimos cinco años. Sumado a lo anterior, los hallazgos del estudio constituyen un aporte concreto a la especificidad exigida actualmente a los perfiles de quienes forman formadores en la universidad, complementando aquellas cualidades genéricas exigidas a las y los docentes de educación superior identificadas en la literatura.

En segundo lugar, diez fueron las competencias privilegiadas por la literatura que configuran el perfil del formador de formadores, clasificadas en tres grandes dimensiones: experiencia en el sistema escolar, comunidades de aprendizaje (redes), identidad profesional (identidad del formador de formadores), y manejo didáctico y disciplinar conforman la dimensión pedagógica. Investigador activo, reflexión continua de sus prácticas y actualización permanente conforman la dimensión investigativa. Uso de TIC, competencias interpersonales y atención a la diversidad conforman la dimensión transversal.

En tercer lugar, la conformación de las categorías emergentes con base en el análisis comprensivo realizado coincide claramente con dos ámbitos ampliamente reconocidos entre quienes se desempeñan en la academia: docencia e investigación. Si bien, tradicionalmente, ambas actividades han constituido funciones sensibles e ineludibles para las universidades, los hallazgos de la revisión sistemática de la literatura actual confirman la necesidad de su consideración y desarrollo. Al margen de lo anterior, conviene distinguir una imagen recurrente

aludida en la literatura que asocia al formador de formadores con la figura de un investigador activo, sistemático, reflexivo, actualizado y, sobre todo, con capacidad para transferir su actividad investigativa al proceso formativo. En este sentido, la relación docencia-investigación ha sido ampliamente discutida en la literatura y, al mismo tiempo, constituye parte del discurso habitual en las instituciones de educación superior, aun cuando la relación entre ambas funciones continúa exhibiendo desafíos para su vínculo efectivo.

En cuarto lugar, la dimensión transversal develada como parte del análisis constituye una categoría que complementa las dos anteriores e igualmente exhibe una amplia presencia en la literatura consultada. El impacto de las Tecnologías de la Comunicación e Información en la educación constituye parte fundamental de dicha dimensión transversal. En esta línea, las decisiones de virtualización de la docencia asumidas como resultado de la actual pandemia por covid-19 han puesto de manifiesto la necesidad de que el profesorado evidencie competencias en este ámbito. Lo anterior interpela con sentido de urgencia a los sistemas educativos a nivel mundial y demanda espacios para la modalidad virtual en educación, escenario que tiene consecuencias directas en los procesos de formación de formadores. Para complementar lo anterior, el fenómeno de la masificación de la educación superior ha promovido la incorporación de grupos socioeconómicos que hace algunas décadas prácticamente no tenían participación en este nivel educativo, teniendo como consecuencia directa la diversificación de perfiles de ingreso del estudiantado a la universidad. Este contexto ha interpelado a las instituciones y, por cierto, a quienes ejercen la docencia en ellas y les ha exigido cualidades docentes que favorezcan la atención de dicha diversidad en el estudiantado, sustentado en amplias competencias interpersonales de quienes ejercen la docencia.

La quinta conclusión releva la concurrencia de las tres dimensiones identificadas (pedagógica,

investigativa y transversal) como aquellas que, en la literatura actualizada, configuran el marco para desarrollar un perfil del formador de formadores. En este sentido, si bien la literatura reveló generosos estudios sobre las competencias que debe evidenciar un formador de formadores, esta investigación añade una sistematización que permite clasificar dichas competencias proponiendo un perfil docente concreto para quienes forman profesores.

Finalmente, dentro de las proyecciones que se desprenden del estudio, se releva la transferencia de conocimiento que pueden generar los hallazgos aquí descritos en relación con el aporte a las decisiones que eventualmente puedan tomar las instituciones de educación superior formadoras de profesores. En este sentido, la adopción de un perfil de esta naturaleza por las instituciones educativas exige un sistema de evaluación con indicadores que permita valorar la distancia entre dicho

perfil y la docencia exhibida por sus formadores de formadores mediante procesos de evaluación sistemáticos. Lo anterior puede contribuir a la aplicación efectiva de mecanismos de toma de decisiones en materia de contratación y promoción de docentes, entre otros aspectos. Cabe mencionar el aporte que puede significar disponer de criterios claros respecto a lo que, efectivamente, esperan las instituciones que forman profesores para la transparencia de sus diversos procesos y el desarrollo efectivo de una formación de calidad en un área indiscutiblemente sensible para las aspiraciones de los países.

Agradecimientos

Los autores agradecen el apoyo financiero del Proyecto Plan de Mejoramiento de la Formación Inicial Docente de la Universidad de Concepción: consolidación de la formación inicial docente para los desafíos la sociedad del siglo XXI - UCO 1798.

Referencias

- AlKhaiza'leh, M. S. y Obeidat, B. F. (2021). Students' preferred professors: The human and educational aspects. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 13(1), 28-34. DOI: <https://doi.org/10.9756/INTJECSE/V13I1.211004>
- Avidov-Ungar, O. y Forkosh-Baruch, A. (2018). Professional identity of teacher educators in the digital era in light of demands of pedagogical innovation. *Teaching and Teacher Education*, 73, 183-191. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.017>
- Boei, F. et al., (2015). Supporting the professional development of teacher educators in a productive way. *Journal of Education for Teaching*, 41(4), 351-368. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1080403>
- Boukhars, K. (2017). *Higher education institutions in Algeria: Between the efficiency of the teaching staff and the quality of the educational service*. Arab Democratic Center for Strategic and Economic Studies.
- Bozu, Z. y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97. http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4
- Cabalin Silva, D., Navarro Hernández, N., Zamora Silva, J. y San Martín González, S. (2010). Concepción de estudiantes y docentes del buen profesor universitario: Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera. *Revista Internacional de Morfología*, 28(1), 283-290. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0717-95022010000100042>

Cabello, G., Valenzuela, M., Yáñez, F., Pagés, T. y Sayós, R. (2018). Análisis comparativo del perfil docente del profesorado esperado por los estudiantes de la Universidad de Tarapacá y los de la Universidad de Barcelona. *Interciencia*, 43(3), 208-214. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/339/33957185010/html/>

Camargo-Escobar, I. y Prado-Adames, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7(2), 441-455. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672008000200011

Contreras, C. (2014). El desarrollo docente del formador de profesores: una propuesta orientada hacia el análisis de incidentes críticos auténticos. *Estudios Pedagógicos*, 40 (especial), 49-69. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200004>

Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 93-108. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28907/15412>

García, J. (2013). Selección de indicadores para la evaluación de la excelencia docente en la Universidad de Trent. [Tesis], Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/30350/22493554.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Goodwin, A. L. (2021). Teaching standards, globalisation, and conceptions of teacher professionalism. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 5-19. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1833855>

Goodwin, A. L. y Kosnik, C. (2013). Quality teacher educators = quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development*, 17(3), 334-346. DOI: <https://doi.org/10.1080/13664530.2013.813766>

Goodwin, A. L. et al. (2014). What should teacher educators know and be able to do? Perspectives from practicing teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 284-302. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487114535266>

Kochukhova, E. (2020). The academic profession as perceived by faculty. *Educational Studies Moscu*, 2, 278-302. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-2-278-302>

Kosnik, C., Menna, L. y Dharamshi, P. (2020). Displaced academics: intended and unintended consequences of the changing landscape of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43, 1-23. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1793947>

Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. Routledge. <https://www.routledge.com/Developing-a-Pedagogy-of-Teacher-Education-Understanding-Teaching--Learning/Loughran/p/book/9780415367271>

Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 15(3), 195-211. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230013>

Murray, J. y Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 25-142. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.006>

Ping, C., Schellings, G. y Beijgaard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 75, 93-104. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.003>

Richter, E., Brunner, M. y Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101, 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103303>

Sayós, R., Pagés, T., Amador, J. y Jorba, H. (2014). Ser buen docente. ¿Qué opinan los estudiantes de la universidad de Barcelona? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(2), 135-149. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245131498003>

Sureda-Negre, J. y Comas- Forgas, R. (2017). La revisión bibliográfica desde una perspectiva sistemática. En Redon, S. y Angulo, J. F. (coords.), *Investigación cualitativa en educación* (pp. 387-399). Miño y Dávila.

Torra, I. et al. (2012). Retos institucionales de la formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 285-309. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5601>

Torres, A., Badillo, M., Valentín, N. y Ramírez, E. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 14(66), 129-145. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732014000300008&script=sci_arttext

Triado, X., Estebanell, M., Márquez, M. y De Corral, I. (2014). Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 55-77. <http://hdl.handle.net/2117/22533>

Villarroel, V. A. y Bruna, D. V. (2017). Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), 75-96. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>

White, S., Murray, J., Goodwin, A. L., Kosnik, C. y Beck, C. (2020). On the shoulder of giants: Advice for beginning teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48, 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1756223>

Williamson, P. (2013). *Literacy teacher educators: Preparing teachers for a changing world*. Sense.

Zabalza, M. (2009). Ser un profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338/3403>