

TRAYECTORIAS PROFESIONALES, ACADÉMICAS Y COMPETENCIAS DE LOS PROFESORES DE CUATRO INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES

JUAN JOSÉ RODRÍGUEZ LARES
OLGA CRISTINA SOTO SOTO

TEMÁTICA GENERAL: SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Resumen

A pesar de que se reconoce a los docentes y a su proceso formativo como las claves para alcanzar la calidad educativa, no se han diseñado políticas ni estrategias para seleccionar, formar y capacitar a los responsables de preparar a los futuros docentes de manera oportuna y consistente sobre los enfoques, contenidos y métodos de enseñanza de las reformas curriculares que pondrán en práctica.

La trayectoria hace referencia a diferentes aspectos del desarrollo humano y se define en función de proyectos de vida constituidos por las expectativas, intereses y posibilidades de las personas; recogen el historial y las experiencias adquiridas en diferentes momentos y programas por los que han pasado los formadores desde su formación inicial hasta la actualidad.

El proyecto es un estudio exploratorio, descriptivo y cuantitativo. Para obtener información sobre las trayectorias profesionales y académicas de los formadores se utilizaron dos instrumentos estandarizados. El análisis de las variables se llevó a cabo mediante estadística descriptiva con apoyo del paquete SPSS.

El 27% tiene entre 30 y 40 años de servicio. La mayor proporción de formadores está entre los 46 y 55 años de edad. El 27% de los encuestados tiene nombramiento de medio tiempo, el 24% de tiempo completo en la máxima categoría (titular "C"). El 86% de los encuestados tiene estudios de Maestría y el 32% de doctorado.

Palabras clave: trayectorias, formadores y competencias.

El conocimiento sobre las trayectorias académicas y laborales de los formadores de docentes es un tema que de acuerdo a Mesina (1999; Arredondo López, 2007; Flores Talavera, 2010; Celik, 2011) merece mayor investigación. No se cuenta con información detallada sobre la realidad profesional de los formadores ni las influencias institucionales internas y externas que configuran sus

trayectorias y competencias. Para conocer los elementos constitutivos nos preguntamos ¿Cómo se caracterizan las trayectorias profesionales y académicas de los formadores?

El propósito de la investigación fue analizar los eventos y experiencias académicas, laborales y personales, planeadas o circunstanciales, previas y posteriores a su ingreso de los formadores a las instituciones.

La investigación se llevó a cabo desde el enfoque cuantitativo y la obtención de información se hizo mediante dos instrumentos estandarizados para docentes formadores y alumnos. El análisis se hizo mediante estadística descriptiva en el paquete estadístico SPSS versión 24. Los hallazgos principales fueron que el 27% tiene entre 30 y 40 años de servicio; el 86% tiene estudios de maestría, el 32% de doctorado, el 45% hizo sus estudios en instituciones públicas y el 47% en privadas. El 41% cree que necesita actualización sobre las reformas de Educación Básica y Normal y sobre los enfoques de enseñanza e investigación. Los estudiantes manifestaron que los formadores necesitan mejorar contextualizar el conocimiento, relacionar los contenidos de las asignaturas entre sí, atender sus intereses, estilos de aprendizaje o necesidades formativas. Consideramos que la principal fortaleza es la preparación de los formadores que sin embargo, no se refleja en la productividad académica. La amenaza más latente es la edad y los años de servicio de una tercera parte de los formadores.

LA PROBLEMÁTICA SOBRE LA FORMACIÓN DESEMPEÑO E IDENTIDAD DE LOS FORMADORES

La formación docente y el saber pedagógico de los formadores es un campo poco explorado, esta carencia va acompañada de ausencia de políticas que regulen los procesos de selección y formación permanente (Mesina, 1999, citada por Vaillant, 2001). Las reformas curriculares actuales demandan una transformación radical en la formación y desempeño docente. Vaillant subraya la centralidad del formador en la mejora de la calidad educativa, quien debe poseer una gran experiencia en la enseñanza, una rigurosa formación pedagógica y científica; conocedor de los principales problemas que enfrenta la educación, apto para desempeñarse con adultos y en general, estar preparado para conducir a los docentes en las transformaciones actitudinales, conceptuales, metodológicas y prácticas que están demandando las reformas.

La SEP (2003, citada por Arredondo López, 2007), plantea que los formadores de formadores además de quienes atienden la formación continua y permanente de profesores en universidades

públicas y privadas, carecen del perfil profesional requerido, de formas de organización académica congruentes con su responsabilidad y que sus centros de trabajo no han logrado consolidarse como auténticas instituciones de educación superior. En el balance final estima que el tema de formadores de formadores ha sido poco estudiado, que es un subcampo en los estudios sobre académicos en proceso de constitución y que sin la base de una reflexión más amplia sustentada en datos empíricos, no dispondremos de los insumos que nos permitan hacer juicios y propuestas fundamentadas para el diseño de políticas y programas para formar a los futuros formadores y mejorar las competencias de quienes están en funciones.

El análisis de la formación debe considerar aspectos clave: perfil de los formadores, el contenido de la formación y capacitación además de la institucionalización de la formación. Flores Talavera (2010), ubica a la formación de formadores como el desafío más importante para los sistemas educativos de América Latina; un tema que se ha postergado por largo tiempo debido a resistencias de las instituciones, a la escasa tradición de políticas o programas orientados a formar a los formadores con una sólida competencia académica, compromiso y visión de futuro. En México los mecanismos predominantes de reclutamiento de los formadores se han basado en favoritismos, herencias, recomendaciones y otras prácticas clientelares ampliamente utilizadas por un sistema político corporativo, que ha aprovechado los vacíos o ausencia de regulaciones sobre el acceso y desempeño en las Normales.

A pesar de que se reconoce a los docentes y a su proceso formativo como las claves para alcanzar la calidad educativa, no se han diseñado políticas ni estrategias para seleccionar, formar y capacitar a los responsables de preparar a los futuros docentes de manera oportuna y de acuerdo a los enfoques, contenidos, métodos de enseñanza y formas de evaluación congruentes con los fundamentos y fines de las reformas curriculares que pondrán en práctica. Celik (2011), plantea que a pesar del creciente interés por descubrir la naturaleza de la enseñanza y el trabajo de los docentes, no se ha explorado con la misma intensidad, más bien se han ignorado, la enseñanza de los formadores de docentes: quiénes son, qué hacen, qué piensan y sus características deseables. Koster, Breklemans, Korthagen y Wubbels (2005) se preguntan: ¿en qué deberían ser competentes los formadores? ¿cuáles son las competencias y tareas que deberían desempeñar? Y finalmente, ¿qué significa ser un buen educador de docentes? Según estos autores, estas cuestiones raramente han sido investigadas.

Decidimos tomar como sujetos de nuestra investigación a los formadores de docentes porque creemos que indirectamente definen la calidad de la educación, principalmente básica. La influencia de los formadores tiene gran peso en la configuración de esquemas de pensamiento de los docentes; la responsabilidad profesional, los resultados y las vinculaciones que se establecen entre los aspectos laborales, profesionales y políticos de la educación.

PERSPECTIVA TEÓRICA SOBRE LA FORMACIÓN Y EL PERFIL DE LOS FORMADORES DOCENTES

El significado de las trayectorias en el ámbito académico se entiende, de acuerdo con Lozano Andrade (2016), como la serie de condiciones, circunstancias laborales, académicas y personales, intencionales o azarosas que constituyen la realidad profesional de los formadores. La trayectoria hace referencia a diferentes aspectos del desarrollo humano y se define en función de proyectos de vida constituidos por las expectativas, intereses y posibilidades de las personas; recogen el historial y las experiencias adquiridas en diferentes momentos y programas por los que han pasado los formadores desde su formación inicial hasta la actualidad. Boado y Fernández (2010, citados por Baraibar, 2013) plantean que la trayectoria es el resultado de la combinación de las biografías personales y las posibilidades que ofrece el sistema educativo.

Las trayectorias académicas, además de las regulaciones, las políticas y las culturas de las instituciones configuran las trayectorias laborales de los formadores. De acuerdo con Cabezas, Gallego, Santelices y Zarhi, (2010), las trayectorias laborales están directamente relacionadas e influenciadas por las características laborales quienes determinan el número y perfiles de los profesores, la distribución entre las escuelas y las condiciones las salariales.

El perfil profesional en esta época no es un conjunto de atributos personales estáticos, la acelerada transición hacia la sociedad del conocimiento demanda transformaciones permanentes en las competencias de las personas. En función de los cambios, los perfiles van mutando, reconfigurándose y reconstruyéndose de manera permanente. La funcionalidad de las profesiones depende de la capacidad de las personas para adaptarse, asumir nuevos retos, estar dispuesto a aprender de manera permanente, ampliar el círculo de pares profesionales, mantener un debate constante y abierto sobre la funcionalidad de sus competencias, además de preocuparse y ser ejemplo de esa constante renovación personal y profesional.

En su expresión más clásica la trayectoria académica, alude a la cuantificación del recorrido escolar de un grupo de estudiantes durante su trayecto o estancia educativa en un establecimiento escolar desde su ingreso, permanencia y egreso hasta la conclusión de los créditos y otros requisitos administrativos que exige un plan de estudios. En este trabajo, la trayectoria académica recogerá las experiencias educativas formales de los formadores y describe las trayectorias que han seguido sus estudios a lo largo del tiempo.

Las tendencias mundiales sobre la formación docente descansan en el desarrollo de competencias para investigar la práctica docente propia, esto implica el desarrollo de habilidades de pensamiento e investigativas que van más allá de la simple transposición didáctica del currículum. Carnoy y Moura (1997, citados por Valliant, 2002) plantean que el modelo normalista está en un proceso de transición en todo el mundo, la rapidez y variedad de los cambios en la producción y difusión del conocimiento, además del carácter multifuncional, virtual y situacional de la formación que están recibiendo los niños y jóvenes, demanda docentes con mayores conocimientos y una formación pedagógica mucho más avanzada. Cada vez más está predominando un nuevo modelo de maestro práctico reflexivo capaz de adaptarse a circunstancias diversas y de innovar a partir del análisis del desarrollo de su trabajo y sus resultados (Monroy y Schön, 2005 como se citan en Viau, 2007).

Almeida (2010) propone un modelo para evaluar las competencias del profesorado universitario. Las competencias o constructos las desglosa en dimensiones, categorías e indicadores.

La competencia Científica supone la demostración segura de los conocimientos de la formación docente adquiridos durante la formación inicial y continua adquirida durante el ejercicio profesional, la cual posibilita la comprensión, análisis, reflexión y actualización de su disciplina o área de conocimiento. Comprende el conocimiento del área de actuación y su fundamento es comprender, descubrir y posibilitar que el estudiante identifique el quehacer de las ciencias (Delors, 1996 y Nicolescu, 2000, citados por Almeida, 2010).

La competencia metodológica es el saber hacer, los procedimientos que el profesor utiliza para lograr ciertos propósitos de aprendizaje con sus alumnos (Delors, 1996, citado por Almeida, 2010). Las categorías que conforman esta competencia son la creación y gestión del currículum. Exige que el profesor conozca a profundidad la propuesta de enseñanza, sea capaz de integrar sus contenidos de manera multi, inter y transdisciplinaria.

La competencia participativa o experiencial consiste en el entendimiento interpersonal que conduce a la cooperación auténtica, al comportamiento solidario respecto a múltiples dificultades humanas, la empatía y la comprensión profunda de sí mismo y de los demás. La transformación real del objeto de aprendizaje ocurre cuando el alumno lo incorpora a sus estructuras de pensamiento, decisión y acción, mediante un diálogo y una participación aún más profunda, manteniendo al profesor como gestor de este proceso, que enciende y motiva el proceso de E/A, generando una verdadera identidad grupal y potenciando las socio-relaciones entre los alumnos (Vega Herreros, 2012).

La competencia personal implica tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a convicciones propias, asumir responsabilidades, tomar decisiones y manejar de manera adecuada los posibles fracasos. También implica ser conscientes de los propios límites, necesidades, potencialidades y debilidades. Con base en este conocimiento y la reflexión honesta y ecuánime, diseñar las opciones que lo lleven a superar las dificultades y aprovechar las virtudes. El conocimiento de sí mismo es la vía a la seguridad porque se puede ejercer control sobre todos los aspectos de nuestra vida, en este caso, de los aspectos sociales, comunicacionales, técnicos y éticos de su profesión.

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

El diseño corresponde a un estudio exploratorio, descriptivo y cuantitativo. Para obtener información sobre las trayectorias profesionales y académicas de los formadores se utilizaron dos instrumentos estandarizados. El primero fue un cuestionario con preguntas de opción simple, múltiple y complementación, sobre los siguientes aspectos: a) datos de identificación, b) Formación inicial y desarrollo profesional, c) trayectoria profesional y d) Actividad Académica, infraestructura, tutoría e investigación. La aplicación fue censal, al final se recuperaron 111 instrumentos de docentes que trabajan en 4 instituciones públicas formadoras de docentes en el estado de Durango: Benemérita y Centenaria de la Escuela Normal del Estado de Durango; Universidad Pedagógica de Durango, sede capital y Gómez Palacio, Centro de Actualización del Magisterio y Escuela Normal Carlos A. Carrillo.

El segundo instrumento consistió en una versión modificada de un instrumento propuesto por Vania Hirle Almeida para identificar las necesidades formativas pedagógicas del profesorado universitario. La intención fue identificar, con base en la percepción de los estudiantes del último semestre de las Licenciaturas en Educación Primaria, Preescolar y Posgrado en Educación; el nivel

de dominio de los formadores sobre 37 competencias: científicas, metodológicas, experienciales y personales.

El análisis de las variables se realizó mediante estadística descriptiva con apoyo del paquete SPSS versión 24.

RESULTADOS

En la investigación participaron 111 docentes de un total de ---- adscritos a 4 instituciones públicas formadoras de Docentes en el Estado de Durango. El 34% pertenecen a la Escuela Normal Rural José Guadalupe Aguilera; el 20%, al Centro de Actualización del Magisterio; el 19% a la Escuela Normal Carlos A Carrillo; el 15% a la Universidad Pedagógica de Durango incluida la sede en Gómez Palacio y el 12% a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango. 57% son hombres y el 45% mujeres

El 27% tiene entre 30 y 40 años de servicio. La mayor proporción de formadores está entre los 46 y 55 años de edad, estos datos sugieren que en los próximos años aproximadamente el 30% de los formadores serán relevados. Esta tendencia puede ser una oportunidad y preparar una estrategia de relevo generacional que lleve a las instituciones formadoras a mejores niveles de desempeño.

Respecto a los mecanismos de ingreso, en primer lugar, se han dado mediante propuesta sindical, sustitución de algún familiar que se jubila, cambio de plaza de educación básica y con mucho menos frecuencia por concurso abierto. Los criterios siguen al margen de la competencia y el mérito académico. La responsabilidad es atribuible a todas las partes, pero principalmente a la autoridad educativa quien tiene la obligación de hacer valer el derecho a una educación de calidad.

El 27% de los encuestados tiene nombramiento de medio tiempo, el 24% de tiempo completo en la máxima categoría (titular "C"), el 13% tiene la categoría de asociado y el porcentaje menor se encuentra en condición de comisionado o contratado. En estas cifras destaca un número relativamente alto de docentes, 24%, tiene la máxima categoría, que de acuerdo al perfil establecido en los reglamentos vigentes y considerando también que el 35% atiende de 2 a 3 grupos (de 12 a 18 horas por semana) estarían en condiciones de realizar, de manera consistente, las funciones de investigación y publicación. Además, deberían estar integrando un número considerable de Cuerpos Académicos en vías de consolidación o consolidados.

El 63% de los docentes formadores considera que la institución les proporciona los recursos necesarios para el desempeño de su trabajo, El 58% que el espacio es adecuado para atender las tareas académicas. El 32% considera que los recursos bibliográficos con que cuentan las instituciones son suficientes y actualizados.

Contrario al dato de Lozano Andrade (2016), obtenido de una encuesta nacional reciente que señala que solo el 33% de los profesores en las Escuelas Normales tienen estudios de posgrado, en este estudio, el 86% de los encuestados tiene estudios de Maestría en diversos campos y disciplinas. Sobresalen las Maestrías en Educación, Pedagogía, Intervención Didáctica, Ciencias de la Educación e Investigación Educativa.

El 32% declaró haber concluido estudios Doctorales. La mayor proporción son en Ciencias de la Educación (13%), Ciencias para el aprendizaje (5%) Educación y Desarrollo Educativo (4.5% cada uno). El 23% (14) de los formadores encuestados están cursando algún programa doctoral.

La inferencia cuantitativa simple de estos porcentajes es que ha habido un avance muy considerable en la preparación de los formadores de las instituciones que participaron en este estudio, sin embargo, habría que revisar con más detalle aspectos cualitativos inherentes a la calidad de la formación, su relación con la productividad académica y su membresía en Cuerpos Académicos, perfil PRODEP o en el SNI.

El 45% hizo sus estudios de Maestría en instituciones públicas, mientras que el 47% lo hizo en privada. El 21% hizo sus estudios doctorales en Instituciones de Educación Superior Públicas y el 15% en privadas. Estas cifras corroboran los hallazgos de Arredondo López (2007), quien afirma que el crecimiento de la matrícula en los posgrados en México, sobre todo en los últimos años, ha sido mucho más dinámica en las instituciones privadas.

Moreno Bayardo (2003, citada por Sandoval Flores, 2009) plantea que la exigencia de profesionalización ha provocado una masificación de programas de posgrado, muchos de ellos son opciones mercantilistas de muy baja calidad, con identidad difusa, vaguedad de propósitos y formas de operación discontinua, ofertados en horarios y tiempos reducidos e instalaciones improvisadas; centrados en la revisión teórica, sin una planta docente con perfiles y dedicación adecuados; con baja eficiencia terminal y diseños curriculares vagos. Jaimes Ruiz (2009) encontró que cada profesor formador ha construido su propio proyecto centrado en dos aspectos: la necesidad de realizar estudios

superiores para mejorar su estatus tanto laboral como económico y cumplir con las demandas formativas de la institución educativa a la que pertenecen.

Los estudios de posgrado tampoco han repercutido de manera sustancial para quienes se han esforzado en realizar estudios de maestría y doctorado solo para el 33% de los encuestados se han reflejado en promociones.

No obstante que el PACTEN 2016-2017 plantea como una de las vías para mejorar la calidad de las instituciones formadoras de docentes, la movilidad académica de directivos, docentes y alumnos; la vinculación académica mediante intercambios sobre líneas de investigación y generación de conocimiento que se desarrollen mediante convenios entre instituciones nacionales e internacionales de educación superior (SEP, 2017), la realidad al respecto, es que solo 13 formadores han realizado estudios en otro país. Una ausencia notable es que no hay experiencias de intercambios o estancias de los formadores en instituciones afines o diferentes nacionales o locales, es evidente que es un tema que requiere de un proyecto organizado, coordinado y con claridad de propósitos entre las autoridades centrales, locales y las de instituciones formadoras.

En el tema de necesidades de formación, 41% señaló que necesitaba actualización sobre enfoques epistemológicos de la enseñanza y la investigación. La preocupación central de los formadores es saber cómo enseñar su asignatura.

En general los alumnos de las instituciones formadoras de docentes participantes perciben que sus profesores tienen un dominio consistente (media de 4) de las competencias enlistadas en el instrumento. Sin embargo, señalaron que los formadores no contextualizaron el conocimiento curricular o educativo ni les ayudaron a comprender la vinculación entre conocimiento teórico y la práctica.

Consideraron que los docentes no los motivaron y guiaron en la producción de trabajos académicos con fines de publicación. Uno de los aspectos formativos más importantes, es que los estudiantes ejerciten y sepan utilizar la estructura y sentido correcto de las habilidades comunicativas, vayan desarrollando habilidades relacionadas al pensamiento crítico y reflexivo, el trabajo académico sistemático, ordenado y con un fin concreto: difundir el conocimiento. Los docentes tampoco fueron muy creativos e imaginativos en la planeación de la enseñanza. Si partimos de la premisa “los maestros son el alma del éxito de la clase” entonces la enseñanza debe ser creación a fin de facilitar el aprendizaje de otros (Pérez Pérez, 2014). Los estudiantes percibieron una baja competencia para

replantear o reconstruir los procesos en función de sus necesidades e intereses. La enseñanza en estos casos sigue puntualmente las recomendaciones de los programas de estudio.

Respecto a la competencia participativa y experiencial en la disposición para el aprendizaje social, los alumnos señalaron que los profesores los involucraron poco en sus proyectos académicos y en la iniciación a la práctica de la investigación.

Los alumnos también percibieron que entre las preocupaciones de los formadores no está mejorar las competencias sociales, cuando señalaron que los perciben como poco interesados o aptos para identificar, interpretar y ayudarles a resolver sus necesidades emocionales, afectivas y cognitivas. Las necesidades que se plantean en las instituciones educativas van más allá de promover el desarrollo cognitivo de los alumnos, el docente además de enseñar contenidos se convierte en un modelo promotor de actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010, citados en Torrijos Fincias y Martín Izard, 2014).

El docente emocionalmente inteligente es aquel que prepara a sus alumnos para que conozcan sus propias emociones y aprendan a controlarlas, además de saber expresar a los demás sus sentimientos de manera adecuada.

CONCLUSIONES

Considerando la edad y los años de servicio de los formadores participantes podemos inferir que en los próximos 10 años habrá necesidad de renovar entre el 30 y 40% de la planta docente de las Instituciones participantes. Puede ser una oportunidad si desde ahora se generan los mecanismos de ingreso, permanencia y recompensa por desempeño sobresaliente que a mediano plazo consoliden las capacidades académicas de las Instituciones. Pero puede ser su mayor debilidad si continúan las prácticas tradicionales de ingreso, promoción, ascenso y recompensa. En el apartado de riesgos para las directrices, el INEE (2015) señala que la normatividad en materia de ingreso y promoción del personal académico de las Normales muestra una profunda desactualización respecto a los requerimientos actuales.

No obstante que existen claras ventajas para las instituciones como el porcentaje de docentes que han logrado la máxima habilitación académica y los que están en proceso de obtenerla, la proporción de docentes con la máxima categoría laboral, las condiciones institucionales, principalmente la que se refiere al tiempo de trabajo frente a grupo y la mejora gradual de la

infraestructura; su impacto ha sido débil en la definición de líneas y prácticas de investigación, en el fortalecimiento de Cuerpos Académicos y la publicación. La docencia sigue dominando las actividades de los formadores, esta tendencia se corrobora cuando expresan que la mayor necesidad de actualización está en los enfoques curriculares que propone la reforma.

Las competencias más débiles de los formadores tienen que ver precisamente con aspectos clave del enfoque curricular por competencias: transferencia y contextualización del conocimiento curricular, atención a las necesidades de los estudiantes y diversificación en las formas de presentar los contenidos.

BIBLIOGRAFÍA

- Almeida, H. V. (2010). Las necesidades formativas pedagógicas del profesorado universitario de las FADBA. Tesis Doctoral. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona.
- Arredondo López, A. (2007). Formadores de formadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33), 473-486.
- Baraibar, A. (2013). Trayectorias académicas en formación docente: cambios y perspectivas de formación. Tesis de Maestría en Sociología. Universidad de la República de Uruguay.
- Cabezas G., Gallego, F., Santelices, V. & Zahri, M. (2010). Factores correlacionales con las Trayectorias Laborales de Docentes en Chile, con especial énfasis en sus atributos académicos. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación. Ministerio de Educación del Gobierno de Chile.
- Celik, S. (2011). Characteristics and Competencies for Teacher Educators: Addressing the Need for Improved Professional Standards in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 4 (36),
- Flores Talavera, M. del C. G. (2010). Formar al formador de formadores. El desafío del bicentenario. Ponencia presentada en Congreso Iberoamericano de Educación. Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos, 13, 14 y 15 de septiembre.
- Jaimes Ruíz, M. del C. (2009). Maestros de ayer, formadores de hoy: la formación de los profesores de los Centros de Actualización del Magisterio en Guerrero. Ponencia presentada en el X Congreso de Investigación Educativa.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F. A. J., & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 157- 176.



- Lozano Andrade, I. (2016). Las trayectorias formativas de los formadores de docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1(16),
- Pérez Pérez, I. (2014). La metodología participativa en la Educación Superior: una evaluación de los estudiantes de Sociología. *Espacio Abierto*, 4(23), 643-660.
- Torrijos Finicias, P. & Martín Izard, J. F. (2014). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 1(15).
- Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica*. Santiago de Chile. PREAL.
- Vega Herreros, C. (2012). *La competencia participativa en destrezas comunicativas 2.0*. Trabajo Fin de Master. Proyecto de Innovación Docente. Facultad de Letras y Educación. Universidad de la Rioja.
- Vau, M. L. (2007). La formación de formadores de docentes en Francia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (12), 33, 581-614.