

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2720

Percepciones estudiantiles de la calidad en su formación de profesores: comparación de dos instituciones yucatecas

Valeria del Rosario Estrella Bote

estrellavaleria628@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7201-3674>

Pedro José Canto Herrera

pcanto@correo.uady.mx

<http://orcid.org/0000-0001-5428-8343>

Universidad Autónoma de Yucatán
Mérida, México

RESUMEN

La calidad educativa es un tópico de interés que debe conformar un hito en el área de la investigación; por ello, la presente investigación tuvo el objetivo de identificar las percepciones estudiantiles con respecto a la calidad de su formación como profesores, así como de determinar la existencia de diferencias entre las dos instituciones participantes. El método empleado fue cuantitativo tipo encuesta, cuyo instrumento tuvo una confiabilidad de un alpha de Cronbach de .941 y un omega de McDonald de .948. Se contó con la participación de 201 estudiantes de quinto y sétimo semestre, pertenecientes a dos instituciones públicas formadoras de profesores: una Escuela Normal y un Institución de Educación Superior. Los resultados señalan percepciones altas y positivas en relación a la calidad de su formación docente; sin embargo, existen diferencias estadísticamente significativas en las áreas de formación. Se resalta una mayor calidad en la formación práctica y actitudinal en la Escuela Normal a diferencia de la Institución de Educación Superior participante; así como una orientación disciplinar de la formación en dicho centro escolar. Los hallazgos nos llevan a reflexionar sobre la conformación normativa para la formación de personal educativo de calidad para la mejora continua de la educación.

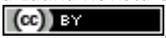
Palabras clave: *formación docente; calidad de la educación; evaluación*

Correspondencia: estrellavaleria628@gmail.com

Artículo recibido: 10 julio 2022. Aceptado para publicación: 28 julio 2022.

Conflictos de Interés: Ninguna que declarar

Todo el contenido de **Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, publicados en este sitio están disponibles bajo

Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Como citar: Estrella Bote, V. R., & Canto Herrera, P. J. (2022) Percepciones estudiantiles de la calidad en su formación de profesores: comparación de dos instituciones yucatecas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4) 1946-1962. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2720

Student perceptions of quality of their teacher education: comparison of two Yucatecan institutions

ABSTRACT

Educational quality is a topic of interest that should be a milestone in the area of research; therefore, this research had the objective of identifying student perceptions regarding the quality of their teachers education, as well as determining the existence of differences between the two participating institutions. The method used was a quantitative survey type, whose instrument had a reliability of a Cronbach's alpha of .941 and a McDonald's omega of .948. There was a participation of 201 fifth and seventh semester students, belonging to two public teacher training institutions: a Normal School and a Higher Education Institution. The results indicate high and positive perceptions in relation to the quality of their teacher education; however, there are statistically significant differences in the training areas. A higher quality is highlighted in the practical and attitudinal training in the Normal School, unlike the participating Higher Education Institution; as well as a disciplinary orientation of the training in said school. The findings lead us to reflect on the normative conformation for the training of quality educational personnel for the continuous improvement of education.

Keywords: *teacher education; educational quality; evaluation*

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, existe un especial interés en lograr que los países sean capaces de desarrollar sostenibilidad centrándose satisfacer las necesidades vigentes, sin que esto sea perjudicial para las futuras generaciones (Organización de las Naciones Unidas, ONU, 2018). En relación a esta propuesta, el desarrollo de capital humano educado bajo estándares de calidad conforma un aspecto imprescindible, pues la educación es un medio por el cual se puede alcanzar el desarrollo sostenible. Se afirma que, ante una sociedad educada y capacitada para su entorno, se propiciará a una mejora de las funciones desarrolladas en un contexto específico (Cypher y Dietz, 2009).

Dada la importancia de estas cuestiones, es necesario resaltar que, para proporcionar una educación de calidad la planta docente debe estar formada bajo estándares que también sean de excelencia (Bowling y Ball, 2018; Fox y Peters, 2013). A pesar de ello, a nivel internacional se han encontrado deficiencias en la formación de los docentes, debido a que no se ha logrado consolidar una educación eficaz para este grupo (The World Bank, 2018), a pesar de que la enseñanza es uno de los factores importantes para el logro de los aprendizajes (Moreno, 2016) y por ende para la mejora de la calidad educativa.

Por ello, la calidad de la educación es y ha sido un tema de interés mundial, en donde garantizar espacios educativos de excelencia ha formado un aspecto importante. Ante estas situaciones, se considera relevante la intervención del gobierno, a través de políticas, programas y planes que ayuden a alcanzar un nivel más eficiente de la educación (Cypher y Dietz, 2009; ONU, 2018), brindando a los futuros profesores los conocimientos, habilidades y competencias, que respondan a las necesidades actuales (Bowling y Ball, 2018; Marcelo y Vaillant, 2018; Sass, 2015); de tal forma que, la mejora de la formación docente sea una prioridad.

La formación del profesorado es considerada como un área compleja debido a los distintos factores que se encuentran involucrados en el proceso, como lo son los aspectos sociales, culturales, institucionales y por supuesto políticos (Bowling y Ball, 2018; Marcelo y Vaillant, 2018). Existen distintas investigaciones relacionadas al tópico principal de calidad en la formación de profesores, como lo son los estudios de: AbdulAzeez, 2016; Avcı y Klelioğlu, 2019; Koludrović y Ercegova, 2017; Polat et al., 2016; Sahito y Vaisanen, 2017; Sanal y Ozen, 2018; Sundaresan, y Muthaiah 2014; Walsh y Akhavan, 2018; no

obstante, dichas investigaciones se encuentran centradas en contextos que discrepan al panorama latinoamericano (Estrella y Canto, 2022).

En relación, en América Latina, se ha detectado que existe disparidad en los procesos formativos de los docentes, debido a la diversidad institucional encargada de la formación de los maestros, dificultando la medición y estandarización de la calidad de dichos centros educativos (UNESCO, 2013). De tal modo que para mejorar la educación es necesario comprender los aspectos que conforman la docencia de calidad para el establecimiento de normas que permitan comprender estos escenarios.

Formación docente en México

En México, la calidad de la formación docente ha sido detectada como una problemática latente. Esta se ha visto reflejada en las distintas evaluaciones realizadas tanto a los estudiantes como a los profesores en ejercicio. Un ejemplo de ello son los resultados en la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), donde los estudiantes de educación básica se sitúan con puntajes por debajo de la media internacional (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, 2015; 2018); así como el desempeño de los maestros idóneos, pues únicamente alrededor de la mitad fueron catalogados bajo este perfil en las evaluaciones de 2016 y 2017 (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, 2017).

Por lo anterior, el país se encuentra en una constante búsqueda de mejorar de la educación. Ante ello, cada uno de los sexenios vigentes, posteriores a la publicación de la agenda 2030, han establecido directrices dentro de sus planes para el cumplimiento de los mismos. Así como, se ha llevado a cabo acciones y programas que se focalizan en la mejora de la formación inicial de los maestros de educación básica (INEE, 2018).

En el sexenio anterior (2012-2018) se planteó un Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, con el fin de reorganizar el sistema educativo (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2018). Con base en este modelo y con el objetivo de formar docentes preparados bajo el enfoque de competencias, en 2018, se consolidó la transformación del plan de estudios de las Escuelas Normales (EN), que son las principales formadoras de profesionales educativos en el país; sin embargo, existen otras instituciones de las cuales egresan personal docente que se encuentra laborando también en este nivel educativo, como lo son: las Universidades estatales y federales; las unidades y subsedes

de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); y las Instituciones de Educación Superior (IES) autónomas y privadas (Medrano y Ramos, 2019).

Dadas estas posturas y considerando que los egresados de las EN no son los únicos inmersos en el campo laboral de la Educación Básica, la presente investigación, tiene el objetivo de determinar si existen diferencias de la percepción de la calidad de la formación de profesores entre los estudiantes de una universidad pública y de la Escuela Normal de Educación Primaria; con el fin de proporcionar un panorama general del nivel de calidad de dichas instituciones.

Perfiles de la formación docente de calidad

La formación del profesorado se compone por particularidades contextuales, sociales, históricas, políticas y económicas de donde se desarrolle (González-Sanmamed, 2015), misma que se ha ido afianzando y modificando a lo largo de los años. La formación docente, debería estar construida con el propósito de aportar a los educandos los conocimientos, habilidades y actitudes oportunas para su desarrollo como profesional educativo (Bandjaoui et al., 2015; Bozu y Aránega, 2017).

Las posturas para una formación docente de calidad son diversas; no obstante, los estudios concuerdan en que los programas de formación de profesores, debe promover el equilibrio y conexión entre la teoría y la práctica para la preparación de docentes de calidad (Green et al., 2018; Palazzo et al., 2016). Se destaca que, la calidad educativa de dicha formación, es considerada de acuerdo al nivel de alcance de las competencias desarrolladas por los estudiantes (Bernal et al., 2015; Momanyi, 2016), a lo largo de su trayecto formativo.

En las principales investigaciones que se han reportado, se encontraron cuatro grandes perfiles de formación, mismos que se encuentran inmersos y se alinean a las competencias del saber, saber ser y estar y el saber hacer, estos perfiles son:

- Teoría y práctica (Alzate, 2015; Duque et al., 2013; Estrada, 2019; Shulman, 2005; Valbuena et.al, 2018)
- Investigación (Estrada, 2019; Imbernón, 2004; Štemberger, 2020; Valbuena et.al, 2018)
- Reflexión de la práctica (Balbay et al., 2018; Schön, 1992; Lamb y Aldous, 2016; Masgrau-juanola et al., 2017)
- Profesionalización (Imbernón, 2016; Ulubey y Başaran, 2019).

Los cuales deben articularse con el fin de que el profesional educativo pueda desarrollar una enseñanza efectiva y de calidad a la comunidad estudiantil. Para ello, las instituciones formadoras de docentes, deben constituir un currículo encaminado al desarrollo de competencias enfocadas en saberes que permitan desarrollar estos cuatro perfiles de formación.

Así mismo, la calidad, además de ser medida a través del alcance de competencias de los estudiantes en relación a los perfiles anteriores, está compuesta por una serie de componentes materiales y humanos, como lo son las instalaciones, recursos didácticos, materiales educativos, servicios institucionales, procesos de admisión y egreso, así como también la planta docente, sus procesos de enseñanza y evaluación (Gök, 2017; Piskunova et al., 2016; Polat et al., 2016; Roofe y Miler, 2013; Sanal y Ozen, 2018; Walsh y Akhavan, 2018; Young, 2020).

METODOLOGÍA

El estudio se elaboró bajo el enfoque cuantitativo, fue de tipo transaccional y retrospectivo, debido a que la recolección de datos se llevó a cabo en una sola ocasión (Creswell y Creswell, 2018). Se clasificó con un diseño no experimental tipo encuesta, ya que no hubo manipulación de las variables de estudio.

Población

La población se conformó por estudiantes de quinto y séptimo semestre, inscritos en el periodo agosto-diciembre 2020-2021 de una Institución de Educación Superior y una Escuela Normal, ambas ubicadas en la ciudad de Mérida Yucatán. Se realizó un censo a todos los estudiantes, de los cuales se obtuvo una respuesta de un total de 201 participantes, de los cuales 125 fueron de la Escuela Normal (23 hombres y 102 mujeres) y 76 pertenecientes a la IES (20 hombres y 56 mujeres).

Instrumento

El instrumento utilizado se compuso de tres secciones, el primer apartado se constituyó por los datos generales de los encuestados; como segunda parte se tomó como base el instrumento elaborado por Pérez-García (2008), conformando la dimensión "formación" la cual contuvo 41 reactivos, divididos en tres en tres factores (saber, saber ser y estar y saber hacer) y considerando cinco opciones de respuesta: se desarrolla muy poco, se desarrolla poco, medianamente se desarrolla, se desarrolla y se desarrolla mucho. Estos evaluaban la percepción con respecto al nivel de desarrollo de competencias en la

formación docente, donde el saber se refiere a los aspectos teóricos y técnicos de la educación; el saber ser y estar, referido a las actitudes ligadas a aspectos personales, organizacionales y de gestión de la profesión; el tercer factor saber hacer refirió a las características metodológicas y psicopedagógicas de la labor, así como las habilidades prácticas y reflexivas en situaciones reales.

Finalmente, la tercera sección se derivó de investigaciones previas relacionadas a la calidad de la formación de docentes, tales como las de: Avcı y Kalelioğlu (2019) Ruffinelli, (2013), Sahito y Vaisanen, (2017), Žibeniene, y Savickiene, (2014); este se compuso por un total de 18 ítems, considerando las siguientes opciones: nula, mala, regular, buena y excelente. En dicha dimensión catalogada como “calidad de la formación”, se consideraron tres factores: contexto, donde se cuestionó sobre las características del entorno institucional, como la infraestructura, el prestigio, la misión y el plan de estudios; posteriormente, se encuentra el factor entrada que enlista las estrategias del sistema, la formación recibida, los procesos de selección, etc. Por último, se declara el factor proceso que se vincula con la implementación en el plantel y la percepción del estudiante con respecto a los profesores, las clases y la evaluación.

El instrumento, considerando las secciones establecidas, obtuvo un alpha de Cronbach de .941 y un omega de McDonald de .948

Recolección y análisis de datos

El instrumento fue implementado mediante un censo de manera *online*, debido a la situación sanitaria a nivel mundial de COVID-19, durante el periodo agosto – septiembre 2021. El cuestionario fue enviado vía WhatsApp, con una invitación donde se esclarecía el objetivo de investigación, así como el código ético. A dicho escrito se anexo el enlace de acceso a través de Google forms.

Una vez recabado los datos, los análisis estadísticos se realizaron en el programa *Jamovi* en su versión 1.8.1. En primer lugar, se llevaron a cabo análisis descriptivos para determinar la percepción con respecto al nivel de calidad en cada una de las dimensiones y factores del instrumento. Para ello se generaron valoraciones a través de las medias, en las cuales se realizaron sumas de los resultados obtenidos de los ítems que componen cada dimensión y sus respectivos factores y de manera general, con el fin de determinar el nivel de calidad en la formación de profesores desde la perspectiva estudiantil.

Seguidamente, se hizo una prueba de hipótesis por medio de las comparaciones de grupos con la intención de identificar las diferencias significativas entre la variable de institución con respecto a la percepción de los estudiantes a cerca de la calidad en su formación docente. Se corrió la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y posteriormente la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes, misma que ayudó a determinar si existen diferencias en la calidad considerando la institución de procedencia.

RESULTADOS

Con la intención de esclarecer estos procedimientos, el presente apartado se establecen dos secciones, la primera con las puntuaciones alcanzadas por cada institución y en segundo lugar las comparaciones establecidas.

Valoraciones por institución de procedencia

Para los análisis descriptivos, se generó una valoración general por medias (M) de acuerdo a la dimensión y factor del instrumento, sumando los resultados de los ítems de cada factor categorizando los resultados en tres niveles: bajo, medio y alto.

Escuela Normal

Para este centro escolar la media general fue de 238 puntos, lo que corresponde a un nivel alto con relación a la percepción de calidad en la formación de profesores. Por lo que se destaca que, para cada una de las dimensiones y factores del instrumento, se presentaron percepciones altas y positivas.

En el caso de la dimensión “formación”, el factor que presenta un mayor nivel de desarrollo de competencias es el saber ser y estar con una media de 66.7 equivalente al 89% de respuestas positivas, mismo que se encuentra referido a los aspectos actitudinales dentro de la labor docente.

Seguidamente se sitúa el saber hacer, con una media de 80.5 (88%); posicionando en último lugar a las competencias conceptuales y teóricas del saber con una media de 29.3 equivalente al 84% de percepciones positivas. El total general para esta dimensión fue de un promedio de 86% categorizando la percepción de los estudiantes referente a su formación en un nivel alto.

En la segunda dimensión “calidad de la formación”, el factor proceso, referido a los aspectos formativos y de experiencias prácticas, presenta un puntaje mayor con una media de 17.4 y un promedio de 87%, mientras que los factores contexto (M=23.9) y entrada (M=20.5) reflejan un empate con un 85%. El total general para esta dimensión se categorizó en un nivel alto con promedio de 86% de percepciones positivas.

Institución de Educación Superior

Al igual que en la Escuela Normal, la IES obtuvo valoraciones positivas con respecto a la calidad de la formación. La media total fue de 233.3 puntos categorizando a la IES en un nivel alto y positivo de la percepción de calidad en la formación de profesores. Dicho resultado se ve sustentado por los puntajes obtenidos en cada una de las dimensiones y factores del instrumento.

En la dimensión “formación”, el factor saber que se relaciona con los conocimientos teóricos de la enseñanza, representa la categoría con más alta puntuación en esta institución, con una media de 30.1, generando un promedio del 86%. Seguidamente, se posiciona el factor saber hacer con el 82% (M=77.9) y posicionando en último lugar a las competencias referidas al saber ser y estar con una media de 66.1 y un promedio del 81%. El total general de esta dimensión se categorizó en el nivel alto con una media de 174.1 equivalente a un 85%.

En la dimensión “calidad de la formación”, el factor contexto presenta un puntaje mayor a diferencia de los dos factores restantes, con una media de 23.4 equivalente a un 83% de percepciones positivas referentes a los aspectos materiales de la institución. Con relación a los factores de entrada (M= 19.5) y proceso (M=16.2) el resultado fue catalogado como alto con un promedio de 81%. El total general de la dimensión fue de una media de 59.1 con un promedio alto y positivo de 82%.

Comparaciones entre las instituciones de procedencia

Considerando al total de participantes, se efectuó un análisis de diferencias a través de la prueba U de Mann-Whitney para las dimensiones y los factores que las componen. El punto de comparación se estableció considerando la institución de procedencia: la Escuela Normal (EN) y la Institución de Educación Superior (IES). La Tabla 1 muestra los resultados obtenidos.

Tabla 1.*Diferencias entre institución de procedencia*

Dimensión	Factores	Media		U	Sig.
		EN	IES		
Formación	Saber	29.3	30.1	4613	0.732
	Saber ser y estar	66.7	66.1	4233	0.195
	Saber hacer	80.5	77.7	3947	0.045
	Total general	176.4	173.9	4154	0.136
Calidad de la formación	Contexto	23.9	23.4	4133	0.121
	Entrada	20.5	19.5	4047	0.077
	Proceso	17.4	16.2	3774	0.013
	Total general	61.7	59.1	3923	0.038

Nota: U = estadístico de la prueba U de Mann-Whitney

Como puede verse en la tabla anterior, en la dimensión formación, solo el factor saber hacer data una diferencia estadísticamente significativa, donde los estudiantes de la Escuela Normal perciben una mayor calidad en las competencias relacionadas a los aspectos prácticos enunciados en esa categoría.

En la dimensión Calidad de la formación, el tercer factor denominado proceso y el total general de la dimensión, presentaron diferencias estadísticamente significativas, la cual demuestra que los participantes de la Institución de Educación Superior valoran con menor medida el nivel de la calidad en su formación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Considerando el objetivo principal, el cual pretendió identificar si existen diferencias entre el nivel de calidad de dos instituciones formadoras de docentes, los resultados esclarecen disparidades en algunos de los factores considerados en el instrumento. No obstante, los datos obtenidos presentan una percepción alta y positiva con respecto a las competencias desarrolladas y la calidad de la formación impartida por cada centro escolar.

Para ambas dimensiones del instrumento los resultados positivos de ambas instituciones fueron mayores al 80%. Es así que se concluye que, de acuerdo con la percepción estudiantil, la Escuela Normal y la Institución de Educación Superior cumplen con los estándares de calidad en la formación, presentando un perfil de competencias orientado

a los saberes conceptuales (saber), actitudinales (saber ser y estar) y prácticos (saber hacer) (Dios et al., 2018 y Pérez-García, 2008). Al igual que presentan una satisfacción en relación a los servicios materiales y humanos brindados por la escuela, los cuales se conforman por el panorama institucional, los procesos de enseñanza, evaluación, ingreso, egreso, así como los recursos educativos (Ruffinelli, 2013; Sahito y Vaisanen, 2017).

Aunado a lo anterior, se resalta que dependiendo del centro escolar se obtuvieron puntuaciones elevadas en diferentes factores; se declara que dicho acontecimiento puede ser suscitado debido a que cada institución responde a currículos y filosofías diferentes, resultante de la falta de uniformidad de los programas de estudio en el contexto latinoamericano (Medrano y Ramos, 2019; UNESCO, 2013). Por lo que las fortalezas y áreas de mejora son particulares para cada escenario educativo.

La Escuela Normal, presentó mayor incidencia de percepciones positivas en los factores relacionados a los aspectos prácticos y actitudinales; mientras que en la Institución de Educación Superior resaltó el aspecto teórico conceptual. Esto se encuentra alineado a las premisas de que las Escuelas Normales en el país priorizan los espacios de práctica en la formación impartida y que las IES encargadas de la formación de profesores encaminan su educación a los aspectos disciplinares de la enseñanza (Salazar-Gómez y Tobón, 2018; INEE, 2017).

Con los resultados de esta investigación, puede observarse que, si bien el estudiantado categoriza su educación como de calidad, aún falta consolidar las propuestas de las políticas y los nuevos planes de estudio que promueven una educación integral (SEP, 2018), implementando de manera contundente aspectos disciplinares y profesionalizantes en la educación de los futuros profesores. Así mismo, promover los espacios prácticos para las demás instituciones formadoras de docentes; se afirma que la educación universitaria debe estar permeada por escenarios que inciten a la praxis, debido a que es crucial para la inserción del egresado al campo laboral (González-Sanmamed, 2015).

Se concluye que, Indagar las percepciones estudiantiles, permitió obtener un panorama incipiente sobre los aciertos y deficiencias de la educación de profesores, así como de las fortalezas y áreas de mejora de cada institución participante; lo que genera la oportunidad del perfeccionamiento continuo de la educación para profesores.

Asimismo, las diferencias encontradas en el desarrollo de competencias, encamina a reflexionar sobre la necesidad de consolidar un marco normativo para las instituciones encargadas de la formación de profesores. Teniendo como principal reto homogenizar las competencias que se brinden al profesional educativo para una enseñanza de calidad, independientemente de la institución de procedencia.

Finalmente, se recomienda generar estudios con el mismo u otro tipo de diseños de investigación que permitan profundizar en el conocimiento de los escenarios educativos de la formación docente en México y crear una cultura de evaluación que traerá consigo beneficios al contexto educativo en general.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo de investigación ha sido posible gracias a la asignación de efectivos a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

LISTA DE REFERENCIAS

- AbdulAzeez, A. (2016). Analysis of Management Practices in Lagos State Tertiary. *Journal of Education and Practice* 7 (8), 6-26.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095330.pdf>
- Alzate, F. (2015). Prácticas y formación docente: un escenario propicio para promover la investigación educativa en Colombia. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15 (2), 1-17.
<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i2.18962>.
- Avci, Ü. y Kalelioğlu, F. (2019). Students' Perceptions of Education and Teaching Quality in a Teacher Training Programme. *Journal of Higher Education & Science /Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9 (1), 52-64.
<https://doi.org/10.5961/jhes.2019.309>
- Balbay, S., Pamuk, G., Temir, T. y Doğan, C. (2018). Issues in pre-service and in-service teacher training programs for university English instructors in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 48-60.
https://www.academia.edu/39477114/Issues_in_pre_service_and_in_service_teacher_training_programs_for_university_English_instructors_in_Turkey
- Bandjaoui, M., Clenet, J. y Kaddouri, M. (2015). La formación en alternancia en Francia: entre prácticas sociales y objeto de investigación. *Educar*, 51 (2), 239-258.
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.679>.

- Bowling, A. y Ball, A. (2018). Alternative Certification: A Solution or an Alternative Problem? *Journal of Agricultural Education*, 59 (2), 109-122. <https://doi.org/10.5032/jae.2018.02109>.
- Bozu, Z. y Aránega, S. (2017). La formación inicial de maestros y maestras a debates: ¿Qué nos dicen sus protagonistas? *Profesorado*, 21 (1), 143-163. <http://www.redalyc.org/pdf/567/56750681008.pdf>.
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE: USA
- Cypher, J.M. y Dietz, J.L (2009). *The Process of Economic Development*. 3rd Edición. Routledge. N.Y.
- Dios, I., Calmaestra, J. y Rodríguez-Hidalgo, A. (2018). Validación de la escala de competencias docentes organizacionales y didácticas para educadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 23(76) 281-302.
- Duque, P., Rodríguez, J. y Vallejo, S. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico* (Tesis de maestría, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Alianza de la Universidad de Manizales, Colombia). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805022434/paulaandreaduque.pdf>
- Estrada, L. (2019). Evaluación del desarrollo de competencias investigativas: Un estudio en la formación inicial de docentes. *Paradigma: Revista De Investigación Educativa*, 26 (41), 69-92. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v26i41.7976>.
- Estrella-Bote y Canto-Herrera (2022). Calidad en la formación docente: una revisión sistemática de 2012 a 2020. *Revista Educación y Desarrollo*, 60(Enero-marzo). https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/60/60_Estrella.pdf
- Fox, A. y Peters, M. (2013). First Year Teachers: Certification Program and Assigned Subject on Their Self-Efficacy. *Current Issues in Education* 16 (1), 1-16.
- González-Sanmamed, M. (2015). El practicum en la formación del profesorado de Secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 73 (261), 301-319. <https://www.jstor.org/stable/24711296>.

- Gök, E. (2017). Defining quality in teacher education: Initial lessons from Turkish public higher education institutions. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4), 623-673. <http://dx.doi.org/10.14527/kuey.2017.020>
- Green, C., Eady, M., y Andersen, P. (2018). Preparing quality teachers. *Teaching & Learning Inquiry*, 6 (1), 104-125. <http://dx.doi.org/10.20343/teachlearning.6.1.10>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE (2017). Evaluación docente en México: planteamiento, resultados y propuestas de mejora. <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluacion-docente-en-mexico-planteamientoresultados-y-propuestas-de-mejora/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE (2018a). Políticas para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. Unidad de normativa y política educativa. Documentos ejecutivos de política educativa.
- Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó
- Imbernón, F. (2016). Los retos educativos del presente y del futuro. La sociedad cambia ¿y el profesorado? *Revista Internacional de formação de professores*, 1 (1), 121-129.
- Koludrović, M. y Ercegovac, I. (2017). Does Higher Education Curriculum Contribute to Prospective Teachers' Attitudes, Self-Efficacy and Motivation? *World Journal of Education* 7(1), 93-104. <http://dx.doi.org/10.5430/wje.v7n1p93>
- Lamb, P.y Aldous, D. (2016). Exploring the relationship between reflexivity and reflective practice through lesson study within initial teacher education. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5 (2), 99–115. <http://dx.doi.org/10.1108/ijlls-11-2015-0040>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejosrespuestas disruptivas. Cuadernos de pedagogía (489) 27 – 32. <http://www.ub.edu/obipd/la-formacion-inicial-docente-problemas-complejosrespuestas-disruptivas/>
- Masgrau-Juanola, M., López-Ros, V., Serra-Bonet, J. y Falgás-Isernm, M. (2017). The practicum model in Teacher Education studies of the University of Girona: Connecting theory and practice. En Mena, J., García-Valcárcel, A., García Peñalvo,

- F. y Martín del Pozo, M. (Eds.), *SEARCH and research: teacher education for contemporary contexts* (pp. 535-543). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca
- Medrano, V. y Ramos, E. (2019). *La formación inicial de los docentes de educación básica en México. Educación Normal, Universidad Pedagógica Nacional, otras Instituciones de Educación Superior*. México: INEE.
- Momanyi, M. (2016). Enhancing quality teacher education programs in developing countries. En Keengwe, J., Mbae, J. y Onchwari, G (Eds.), *Handbook of research on global issues in next-generation teacher education* (pp. 167-187). USA: IGI GLOBAL.
- Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. [https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronic/o/Evaluacion del aprendizaje .pdf](https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronic/o/Evaluacion%20del%20aprendizaje.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago. [https://auditoriadeseguridad-cdeunodc.org/wp-content/uploads/2019/02/017 Nuevaagenda-de-ODS CEPAL-2017.pdf](https://auditoriadeseguridad-cdeunodc.org/wp-content/uploads/2019/02/017_Nuevaagenda-de-ODS_CEPAL-2017.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2015). El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, PISA 2015-RESULTADOS. <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2018). El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, PISA 2018-RESULTADOS. http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Palazzo, J., Gomes, C. A., y Pimentel, G. S. R. (2016). La práctica en la formación de educadores en Brasil: currículos fracturados. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 45–58. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.2.253911>

- Pérez-García, P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educacion, Ministerio de Educación y Ciencia*, 343-367. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01534642/document>
- Piskunova, E., Sokolova, I. y Kalimullin, A. (2016). The Problem of Correspondence of Educational and Professional Standards (Results of Empirical Research). *International Journal of Environmental & Science Education*, 10(6), 1003-1010. <https://core.ac.uk/download/pdf/197475111.pdf>
- Polat, A., Doğan, S. y Demir, B. (2016). The Constructivist Approach? I have Heard about it but I have never Seen it “An Example of Exploratory Sequential Mixed Design Study” *International Journal of Higher Education*, 5 (1), 62-82. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v5n1p62>
- Roofe, G. y Miller, P. (2013). “Miss, I Am Not Being Fully Prepared”: Student - Teachers’ Concerns About Their Preparation at a Teacher Training Institution in Jamaica. *Australian Journal of Teacher Educatio*, 5 (38), 1-13. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol38/iss5/1>
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la educación*, 39, 117-154. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200005>.
- Sahito, V. y Vaisanen, P. (2017). Dimensions of Quality in Teacher Education: Perception and Practices of Teacher Educators in the Universities of Sindh, Pakistan. *International Journal of Higher Education*, 6(6), 44-54. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v6n6p44>
- Salazar-Gómez, E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39 (Número 53 Especial CITED), 17. <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.pdf>.
- Sanal, M., y Ozen, F. (2018). The quest for quality in teacher education in Turkey: The abrogation of teacher programs from secondary education. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 539-554. <http://dx.doi.org/10.12973/eu-jer.7.3.539>
- Sass, T. (2015). Licensure and Worker Quality: A Comparison of Alternative Routes to Teaching The Journal of Law & Economics ,58 (1) 1-35. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/682904>

- Secretaría de Educación Pública (2018b). Modelo Educativo. Escuelas Normales. Estrategias de fortalecimiento y transformación. Ciudad de México: SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333330/libro_normales.compressed.pdf
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós
- Shulman L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-30.
- Sundaresan, S y Muthaiah, N. (2014). A study on institutional perception of student teachers on the principales of total quality management. *i-manager's Journal on School Educational Technology*, 10 (2), 41-45. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1097712>
- Štemberger, T. (2020). Educational Research Within the Curricula of Initial Teacher Education: The Case of Slovenia. *C.E.P.S Journal*, 10 (3), 31-51. <https://doi.org/10.26529/cepsj.871>
- The World Bank (2018). World Development report 2018. Learning to realize education's promise. World Bank Group. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>
- Ulubey, O. y Başaran, S. (2019). Evaluation of 2018 initial teacher training programs. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9 (2), 263-300. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2019.012>
- Valbuena, S., Conde, R. y Berrio, J. (2018). Investigación educativa y la práctica pedagógica, una mirada desde el currículo. *Revista Espacios*, 39 (52), 20-28. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n52/a18v39n52p20.pdf>.
- Walsh, N. y Akhavan, N. (2018). Developing high quality teachers through professional pre-service teaching opportunities. *Contemporary Issues in Education Research – Fourth Quarter*, 11(4), 153-164. <https://doi.org/10.19030/cier.v11i4.10210>
- Young, K. (2020). Innovation in Initial Teacher Education through a School–University Partnership. *Journal of Curriculum and Teaching*, 9 (1) 15-29. <https://doi.org/10.5430/jct.v9n1p15>
- Žibeniene, G. y Savickiene, I. (2014). Acceptability of the conceptions of higher education quality tu first year students of the study field of pedagogy. Quality of higher education 11,44-65. <http://dx.doi.org/10.7220/2345-0258.11.2>