



PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD EN LA FORMACIÓN DE
PROFESORES DE YUCATÁN

Valeria del Rosario Estrella Bote

Tesis elaborada para obtener el grado de Maestría en Investigación Educativa

En la LGAC:
Currículo e instrucción

Bajo la dirección de: Dr. Pedro José Canto Herrera

En codirección con: Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles

Mérida, Yucatán

Octubre, 2022

Oficio de aprobación interno



UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO
E INVESTIGACIÓN

Mérida, Yucatán a 22 de marzo 2022.

C. Edith Cisneros-Cohernour
Jefa de la Unidad de Posgrado e Investigación
Facultad de Educación, UADY
PRESENTE

Los abajo firmantes miembros del Comité Revisor nombrado por la dirección de la Facultad de Educación y en respuesta a su solicitud para revisar la tesis:

"PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE YUCATÁN"

Presentado por VALERIA DEL ROSARIO ESTRELLA BOTE para obtener el grado de Maestro en Investigación Educativa, le comunicamos que el trabajo cumple con los requisitos de contenido y presentación establecidos por el Comité Académico de la Maestría en Investigación Educativa (CAMIE), por lo tanto, el dictamen que emitimos es de:

Aprobado

Por lo que puede proceder a la etapa de presentación y defensa del mismo.

Atentamente
Comité Revisor

Dr. Pedro José Canto
Herrera
Director

Dr. Oswaldo Lorenzo
Quiles
Co-Director

Dr. Pedro Antonio Sánchez
Escobedo
Miembro propietario

C.c.p. Expediente del alumno en Control Escolar
C.c.p. Interesado

Oficio de evaluación externa 1



Departamento de Pedagogía y Didáctica
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus de Elviña
15071 A Coruña
981 167 000

A Coruña, España a 17 de mayo de 2022

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
de la Facultad de Educación de la
Universidad Autónoma de Yucatán
Presente

Por medio de la presente, como evaluadora) externa de la estudiante Valeria del Rosario Estrella Bote, quien desarrolló la Tesis denominada **“Percepción de la calidad en la formación de profesores de Yucatán”** y después de haberla evaluado, me permito emitir mi voto **APROBATORIO** a fin de que pueda continuar con los trámites correspondientes para la obtención del grado.

Sin otro particular, me permito enviarle un cordial saludo.

Atentamente



Dra. Mercedes González Sanmamed
Pasaporte: PAB503365

Oficio de evaluación externa 2



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y POSGRADO
CENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



Tlaxcala, Tlaxcala, a 16 de mayo de 2022.

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
de la Facultad de Educación de la
Universidad Autónoma de Yucatán
Presente

Por medio de la presente, como evaluadora externa de la estudiante Valeria del Rosario Estrella Bote, quien desarrolló la Tesis denominada “**Percepción de la calidad en la formación de profesores de Yucatán**” y después de haberla evaluado, me permito emitir mi voto **APROBATORIO** a fin de que pueda continuar con los trámites correspondientes para la obtención del grado.

Sin otro particular, me permito enviarle un cordial saludo.

Atentamente



Dra. Mariela Sonia Jiménez Vásquez, CENTRO DE INVESTIGACIÓN
Educativa
Cédula 4502527

Sistema Institucional de Gestión de la Calidad Certificado bajo la
Norma: ISO 9001:2008-NMX-CC-9001-IMNC-2008



Declaratoria

Declaro que esta tesis es mi propio trabajo, con excepción de las citas en las que he dado crédito a sus autores, asimismo afirmo que este trabajo no ha sido presentado para la obtención de algún título, grado académico o equivalente.

Valeria del Rosario Estrella Bote

Hoja de agradecimiento al CONACYT

Agradezco al apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No. 784081 durante el periodo de agosto de 2020 a julio de 2022 para la realización de mis estudios de maestría que concluye con la tesis como producto final de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a mi director de tesis, el Dr. Pedro José Canto Herrera quien fue guía durante la elaboración de este trabajo; por su apoyo, paciencia y conocimiento brindado durante estos años. De igual forma agradezco al co-director, el Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles; al miembro del comité, el Dr. Pedro Sánchez Escobedo; y a las evaluadoras externas, la Dra. Mariela Jiménez y la Dr. Mercedes González por el tiempo dedicado a la revisión de los avances, así como de la confianza brindada en la elaboración de este trabajo.

Finalmente, externo mi más sincero agradecimiento a las instituciones que me abrieron sus puertas para la realización de este proyecto; a los estudiantes participantes, que a pesar de sus diversas responsabilidades me regalaron un poco de su tiempo para la resolución del instrumento. Su ayuda fue medular para la tesis.

Dedicatoria

Dedico esta tesis a mis padres, Leticia y Preciliano, y mi hermana Barbara que durante esta maestría me alentaron en todo momento a seguir adelante; por todo su amor y apoyo incondicional. A mis abuelos, tíos y primos quienes desde el inicio me apoyaron y escucharon.

De manera muy especial, a mis amistades más cercanas Nahomi y Zahian que nunca dejaron de creer en mí y en mis capacidades. Así mismo a Cecilia, por, de nuevo, compartir esta experiencia conmigo, ayudarme, escucharme y aconsejarme en todo momento. A todas las personas que ya no se encuentran en mi vida pero que estuvieron para mí cuando más las necesité.

Finalmente dedico esta tesis a mi novio Kevin Aguilar que hizo el final de este trayecto mucho más ligero, que estuvo ahí creyendo en mí y en mi capacidad para lograr lo que me propongo.

Resumen

La calidad de la formación de profesores es una temática de interés a nivel mundial, el objetivo de este estudio fue el análisis de las percepciones de la calidad en la formación recibida de estudiantes de últimos semestres de las Licenciaturas en Educación pertenecientes a una universidad pública de Educación Superior y una Escuela Normal. La metodología empleada se guio de un diseño cuantitativo, no experimental, transaccional y retrospectivo, tipo encuesta. El estudio fue realizado mediante un censo a los alumnos matriculados en quinto y séptimo semestre del periodo agosto-diciembre 2021.

Los resultados señalan que los estudiantes de las escuelas participantes consideran su formación con puntajes en la categoría *alto* con un promedio de 85% para la Escuela Normal y 84% para la Facultad de Educación. No obstante, se identificaron aspectos de mejora de acuerdo a la valoración de los ítems en categorías negativas, dependiendo del centro escolar. Asimismo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las instituciones participantes, encontrando disparidades en la formación del *saber hacer* y de calidad del *proceso* donde la Institución de Educación Superior valoró en menor medida dichos cuestionamientos.

Los hallazgos, permitieron esclarecer las fortalezas y necesidades de las escuelas formadoras de docentes participantes. Aspectos que llevan a la reflexión de las acciones a implementar para el mantenimiento y mejora de la educación, mediante la consolidación de estándares de calidad en las competencias bases para el desempeño profesional del futuro profesorado.

Tabla de contenido

Resumen.....	ix
Tablas.....	xv
Figuras	xvii
Capítulo 1. Introducción	1
Antecedentes	1
Problemática.....	4
Objetivos del estudio	8
Justificación.....	9
Capítulo 2. Revisión de la literatura	12
Formación de Profesores.....	12
Perfil de la Formación Docente	13
Formación orientada a la teoría y práctica.	14
Formación orientada a la reflexión.	17
Formación orientada a la investigación	19
Formación orientada a la profesionalización.....	21
Consideraciones durante y post pandemia en el perfil de formación	23
Conclusión.....	24
Consideraciones de la formación inicial del profesor en México	25
Contexto Estatal.....	29
Facultad de Educación.....	30

Escuela Normal	31
Calidad	31
Calidad en educación	35
Calidad en la Formación de Profesores.....	37
México y la calidad en la FP	38
El papel de la percepción en la medición de la calidad de la FP.....	40
Estudios relacionados con los conceptos clave	40
Capítulo 3. Método.....	44
Diseño del estudio	44
Población.....	44
Instrumento	46
Procedimiento de elaboración y validación del instrumento	47
Validez por juicio de expertos	48
Validez de constructo.....	49
Fiabilidad.....	50
Proceso de recolección de datos	51
Proceso de análisis de datos	52
Consideraciones éticas	53
Capítulo 4. Resultados.....	54
Análisis descriptivos.....	54

Escuela Normal Primaria	55
Datos sociodemográficos	55
Análisis por ítem de la sección formación	55
Factor saber.....	55
Factor saber ser y estar.	56
Factor saber hacer.	58
Análisis por ítem de la sección calidad en la formación	61
Factor contexto.....	61
Factor entrada	62
Factor proceso.....	62
Valoración final del instrumento	63
Facultad de Educación	63
Datos sociodemográficos	63
Análisis por ítem de la sección formación	64
Factor saber.....	64
Factor saber ser y estar.	66
Factor saber hacer.	68
Análisis por ítem de la sección calidad en la formación	71
Factor contexto.....	71
Factor entrada	71

Factor proceso.....	72
Valoración final del instrumento	73
Diferencias entre variables.....	73
Escuela Normal.....	74
Facultad de Educación	75
Comparación entre facultad.....	77
Relaciones entre los factores de las dimensiones	78
Capítulo 5. Discusión y conclusiones.....	80
Discusión.....	80
Análisis descriptivos	81
Escuela Normal.....	82
Facultad de educación	83
Diferencia y relación entre variables	86
Conclusiones	87
Recomendaciones	90
Referencias.....	92
Apéndice 1	115
Apéndice 2	116
Apéndice 3	122
Apéndice 4	124

Dictamen de resultados de autenticidad a través del software antiplagio	125
Cartas de retribución social.....	126
Constancia de actividades de retribución social del CONACYT	128

Tablas

Tabla 1. <u>Comparativas de los Modelos de Formación Docente</u>	27
Tabla 2. <u>Estudios Empíricos acerca de la Percepción de Estudiantes con Respecto a su Formación</u>	41
Tabla 3. <u>Número y porcentaje de estudiantes de la población por institución y semestre</u>	45
Tabla 4. <u>Definición de variables del estudio</u>	47
Tabla 5. <u>Estadísticos de fiabilidad</u>	50
Tabla 6. <u>Relación de participantes de la Escuela Normal por variable</u>	55
Tabla 7. <u>Análisis del porcentaje de participantes del factor saber</u>	56
Tabla 8. <u>Análisis del porcentaje de participantes del factor saber ser y estar</u>	57
Tabla 9. <u>Análisis del porcentaje de participantes del factor saber hacer</u>	59
Tabla 10. <u>Resultados de la sección formación de acuerdo a la media</u>	61
Tabla 11. <u>Análisis del porcentaje de participantes del factor contexto</u>	62
Tabla 12. <u>Análisis del porcentaje de participantes del factor entrada</u>	62
Tabla 13. <u>Análisis del porcentaje de participantes del factor proceso</u>	63
Tabla 14. <u>Resultado de la sección calidad en la formación de acuerdo a la media</u> .	63
Tabla 15. <u>Relación de participantes de la FE por variable</u>	64
Tabla 16. <u>Análisis del porcentaje de participantes del factor saber</u>	65
Tabla 17. <u>Análisis del porcentaje de participantes del factor saber ser y estar</u>	66

Tabla 18.	Análisis del porcentaje de participantes del factor saber hacer	68
Tabla 19.	Resultados de la sección formación de acuerdo a la media	71
Tabla 20.	Análisis del porcentaje de participantes del factor contexto	71
Tabla 21.	Análisis del porcentaje de participantes del factor entrada	72
Tabla 22.	Análisis del porcentaje de participantes del factor proceso.....	72
Tabla 23.	Resultados de la sección en la formación de acuerdo a la media	73
Tabla 24.	Diferencias en las dimensiones del instrumento entre semestres	74
Tabla 25.	Diferencias en las dimensiones del instrumento entre hombres y mujeres	75
Tabla 26.	Diferencias en las dimensiones del instrumento entre semestres	76
Tabla 27.	Diferencias en las dimensiones del instrumento entre hombres y mujeres	76
Tabla 28.	Diferencias en las dimensiones del instrumento entre la institución de procedencia	78
Tabla 29.	Correlaciones entre las dimensiones de las escalas	79

Figuras

Figura 1. Gráficos de tendencia de desempeño en las áreas de la prueba PISA.....	5
Figura 2. Tipos de conocimiento de Shulman (2005)	16
Figura 3. Perfil de formación docente	25
Figura 4. Perfil del profesional docente.....	26
Figura 5. Ciclo de Deming de Deming (1982).....	33
Figura 6. Diseño del cuestionario en “Google Drive”	49

Capítulo 1.

Introducción

Los estudios acerca de la calidad han sido esenciales en los procesos formativos, por lo que se ha vuelto un tema de interés en el ámbito educativo y sobre todo en la formación de los profesores. Mejorar la formación docente conforma un aspecto imprescindible para enfrentar los retos de la enseñanza (Ros-Garrido y García-Rubio, 2016); se afirma que, el garantizar maestros de calidad, es asegura la inserción de personas adecuadas a la profesión (Barnes y Cross, 2020) que se desempeñarán mejor en su labor y fomentarán el incremento la calidad educativa en general.

Por lo anterior, en el siguiente apartado se realizará un breve análisis sobre la situación de la calidad en la formación docente. Posteriormente, se desglosa la problemática del tópico central de la tesis, donde se plantean los objetivos de la investigación, así como la justificación de la misma.

Es necesario mencionar que este trabajo de tesis deriva del proyecto de investigación “Evaluación de la Formación del Profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la calidad de los títulos de educación” (ECALFOR), financiado por ERASMUS+ el cual se centra en el diagnóstico, diseño, aplicación y mejorar de la calidad de las titulaciones universitarias en la formación del profesorado de América Latina y el Caribe. De tal manera que este trabajo contribuye con la mirada de la comunidad estudiantil sobre la calidad de su formación de un contexto determinado para el fortalecimiento y perfeccionamiento de la educación.

Antecedentes

En la actualidad, el desempeño de los estudiantes a nivel mundial no ha sido el idóneo. El informe de “*The World Bank*” (2018), presenta que los resultados alrededor del mundo en

el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA por sus siglas en inglés), no han alcanzado los estándares esperados, evidenciando la falta de preparación de los estudiantes. Así mismo, se contempla que estos resultados causarán repercusiones a largo plazo en el desarrollo económico, político y social de los países (Organización de las Naciones Unidas, ONU, 2018; The World Bank, 2018).

Ante tal situación de crisis en el aprendizaje, se han encontrado distintos factores que intervienen en dicho proceso, resaltando la formación del profesorado como uno de los más importantes (Moreno, 2016). Se afirma que a menudo los maestros no tienen las competencias y motivación necesaria para el desarrollo de una enseñanza efectiva, debido a que el sistema no ha logrado conformar una educación de calidad que le brinde una capacitación eficaz a los docentes (Moreno, 2016; The World Bank, 2018).

Con relación a lo anterior, la Formación de Profesores (FP) es una de las dimensiones con grandes retos para la creación de políticas en el área educativa (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2017). Las acciones realizadas denotan grandes esfuerzos por mejorar dicha formación (Khan, 2015; Muller et al., 2016); como se ha expresado, existe una relación directa entre los procesos de aseguramiento del aprendizaje y la FP (Pedraja et al. 2012; Pizarro y Espinoza, 2016).

Sin embargo, es necesario comprender que la formación del profesorado es un campo complejo en el cual se encuentran inmersos distintos factores sociales, políticos e institucionales que hacen imprescindible indagar a cerca de las necesidades actuales y contribuir a la formación docente con conocimientos, habilidades y competencias válidas (Bowling y Ball, 2018; Marcelo y Vaillant, 2018; Sass, 2015). Por consiguiente, las investigaciones se han enfocado en la formación docente y las estrategias para generar profesores capacitados, presentando interés por brindar una enseñanza de calidad en donde la

formación de los futuros maestros juega un rol importante.

Como respuesta a la necesidad de generar profesional educativo capacitado, diversos países han intentado encontrar soluciones a la mejora de la educación. Un ejemplo de ello es Europa, que concretó un proceso de convergencia del sistema educativo superior denominado “Espacio Europeo de Educación Superior” (EEES). En dicho proceso, se acordaron objetivos y políticas para la formación, que son implementadas en las instituciones educativas, con el fin de estandarizar la calidad de la formación de los universitarios (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Los resultados de esta propuesta han traído consigo beneficios en la calidad de los procesos de aprendizaje de los profesores en formación.

Estudios realizados con base en este proyecto de convergencia, hacen referencia a la importancia de conocer sobre los programas, organizaciones y políticas de la formación inicial de los maestros (González-Sanmamed, 2015; Ros-Garrido y García-Rubio, 2016). Se han impuesto estándares de calidad que han sido implementados positivamente en las instituciones educativas (Bozu y Aránega, 2017; Perines y Murillo, 2017); sin embargo, aun permean las dudas con respecto a ello, por lo que el seguir investigando acerca de la calidad en la formación de docentes es clave para ofrecer mejores servicios educativos (Souto et al., 2020).

Específicamente, en América Latina, existe una creciente preocupación por fortalecer la FP y asegurar la calidad de los maestros que acceden al mundo laboral (Vaillant, 2013, 2016; Vaillant y Marcelo 2015). Es una realidad que la falta de uniformidad de los procesos educativos llevado a cabo por múltiples instituciones, limita el aseguramiento de la calidad compuesta por factores claves orientados a los contenidos de enseñanza, las metodologías y las prácticas (UNESCO, 2013).

Con base en este panorama, la ONU (2018), en su agenda 2030, declara el objetivo número cuatro de calidad de la educación, estableciendo metas referentes a incrementar la

oferta de docentes calificados, así como de dotar a los agentes educativos con las competencias, habilidades técnicas y actitudes profesionales, que le brinden acceso a un empleo digno, el emprendimiento y comportamiento ético de su profesión. De tal modo que tener en cuenta la formación docente, partiendo de posturas de calidad, es importante ante las exigencias que demanda la sociedad.

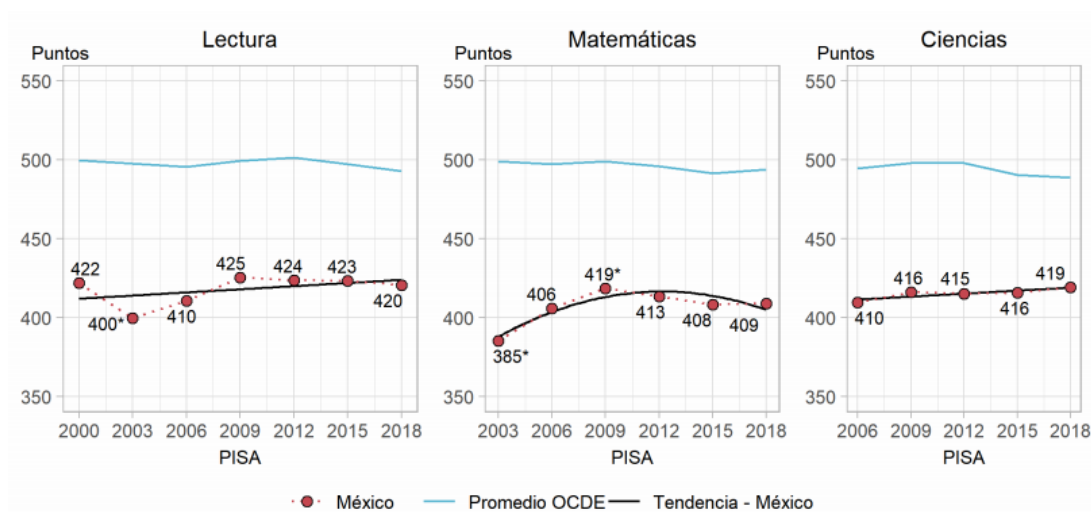
Problemática

Con referencia en lo planteado, desde los años 2000, México ha detectado problemáticas centradas en la calidad de la educación. Los estudiantes del nivel básico, en la evaluación PISA, han obtenido resultados por debajo de la media de los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en las dimensiones de Ciencias, Matemáticas y Lectura (OCDE, 2015; 2018), tal como se muestra en la Figura 1.

Las gráficas señalan que el nivel alcanzado por la comunidad estudiantil de México sigue siendo el mismo sin presentar avance o incrementos significativos a lo largo de los años. Se demuestra una situación cuestionable en cuanto a lo que se enseña y la manera en que se llevan a cabo estos procesos educativos, pues los aprendizajes y el desempeño no han sido los esperados.

Figura 1.

Gráficos de tendencia de desempeño en las áreas de la prueba PISA



Nota: *Indica que el rendimiento promedio estimado está, en términos estadísticos, significativamente por encima o por debajo de las estimaciones de PISA 2018.

La línea azul indica el rendimiento medio promedio en todos los países de la OCDE con datos válidos en todas las evaluaciones PISA. La línea punteada roja indica el rendimiento medio en México. La línea negra representa una línea de tendencia para México (línea de mejor ajuste).

Fuente: OCDE (2018). El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, PISA 2018-RESULTADOS.

Asimismo, en la prueba PLANEA 2018, en las áreas de “lenguaje y comunicación”, y “matemáticas”, el 49% y 59% de los estudiantes del nivel básico obtuvieron un puntaje insuficiente (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, 2018b). Ante estos resultados, diversos autores como: Alberto-Aimaretti, 2016; Khan, 2015; Kú y Pool, 2017; 2018; Sass, 2015; Souto et al, 2020, señalan que el nivel de la calidad educativa deriva de una serie de factores que dificultan el proceso para el alcance de una mejora en el rendimiento de los estudiantes, refiriendo al docente como uno de los actores determinantes.

En contraste con estas afirmaciones, el desempeño de los profesores a nivel nacional ha presentado deficiencias. Un ejemplo de ello son los resultados obtenidos en los exámenes diagnósticos de los profesores en ejercicio, en donde en 2016-2017 el porcentaje de profesores

idóneos no fueron los esperados, iniciando con una cifra del 40% y de 59% en el siguiente año (INEE, 2017). De igual manera, estudios empíricos hacen mención que los mismos estudiantes señalan presentar déficit en la identificación y solución de problemas en la práctica educativa (Calderón et al., 2019; García y Ontiveros, 2019). Esto lleva a redirigir esfuerzos para fortalecer y mejorar la formación inicial de los alumnos; construyendo un panorama amplio de los agentes participantes en trayecto formativo de los futuros docentes (Kú y Pool, 2017).

El país, ha instrumentado acciones y programas con el objetivo de mejorar la formación inicial de los maestros de educación básica. A pesar de ello, los resultados en diversas evaluaciones, manifiestan la existencia de limitaciones en dichas estrategias, por lo que es necesario revisar los aciertos y errores de lo que se ha llevado a cabo y de impulsar iniciativas innovadoras (INEE, 2018a).

Por lo tanto, la Secretaría de Gobernación de México en el Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024) concluyó que aún existe un déficit de la calidad de los programas y sus procesos formativos, así como en la formación de sus profesores. De tal modo que, identificar el nivel de la calidad en la FP, contribuirá a generar profesionales preparados para participar en una sociedad compleja y llena de nuevos retos; que en consecuencia, permitirá desarrollar medidas para la mejora la educación y así disminuir las estadísticas negativas con respecto a la calidad educativa.

Lo anterior, ha demandado generar estrategias sólidas que contribuyan a mejorar la situación en la formación de maestros. El nuevo gobierno ha establecido como una de sus metas robustecer la profesionalización de la planta docente mediante la constante gestión de calidad de los procesos formativos, fortaleciendo la capacitación y actualización que reciben los profesores mediante evaluaciones de carácter diagnóstico, de selección para la admisión, la

promoción y el reconocimiento (Plan Nacional de Desarrollo, 2019).

Como parte de esta problemática, el Gobierno del Estado de Yucatán, en su Plan Estatal de Desarrollo 2018-2024, propone mejorar el sistema educativo estatal y por ende fortalecer la educación en todos los niveles, considerándolo como una de las necesidades principales. Se menciona que, para mejorar el rendimiento de los estudiantes de educación básica y media superior, es necesario formar profesores capacitados para enfrentar estas problemáticas. De igual modo, en este documento se plantea la estrategia de fomentar la acreditación de los programas educativos de educación superior con el fin de mantener actualizados los planes con base en los estándares de calidad y pertinencia.

Seguidamente, en la actualización de la Ley de Educación del Estado de Yucatán (2020), se ratifica y enmarca la necesidad de brindar una educación laica, gratuita y de calidad a través de pedagogías innovadoras, estableciendo que la educación superior incluye la educación normal, la tecnológica y la universitaria. Siguiendo estas ideas, se decretó un apartado dirigido a la formación docente, en el cual ordena el fortalecimiento de las instituciones dedicadas a esta área, con un perfil de egreso basado en competencias con enfoques pedagógicos y didácticos que coadyuven a la formación integral de los educandos.

Las características específicas que se han descrito, permite encontrar la relación que el gobierno ha planteado para poder contribuir a las metas internacionales, nacionales y estatales; llevando a cabo un trabajo conjunto en el cual se consideren las características particulares de cada contexto y así preparar a los individuos con las capacidades para enfrentar las nuevas exigencias sociales.

Por consiguiente, proporcionar una instrucción de calidad, es nula sin maestros que también se hayan formado bajo parámetros de calidad (Bowling y Ball, 2018; Fox y Peters, 2013), es por ello que se remarca la importancia de generar estudios pertinentes en este campo

que permitan revisar los programas educativos y monitorear las experiencias formativas (Fuentes-Abeledo et al., 2020), cuyas evidencias sirvan de guía para la educación de los futuros docentes.

Estas premisas ayudan a crear conciencia de la necesidad que permea la realidad en torno a la educación de los docentes en formación. El cambio de la educación docente requiere de la voz de los formadores docentes, gestores de políticas, expertos, de los maestros en servicio y de los profesores en formación para mejorar la educación (Cervantes, 2019; Murillo y Martínez-Garrido, 2019; Snoek, 2021). Por lo tanto, responder a la pregunta ¿Qué percepción tiene los estudiantes de instituciones formadoras de docentes ante la calidad de su formación? permitirá identificar el panorama actual a través de los agentes directos que se encuentran inmersos en estos procesos y así contribuir a la mejora continua.

Objetivos del estudio

Con base en lo anteriormente mencionado, se planteó como objetivo general analizar la percepción de la calidad en la formación recibida de estudiantes de últimos semestres de las Licenciaturas en Educación pertenecientes a una universidad pública de educación superior y una Escuela Normal de Educación Primaria. Por lo tanto, los objetivos específicos son:

- Describir la percepción de estudiantes de una universidad pública con respecto a la calidad en su formación.
- Describir la percepción de estudiantes de una Escuela Normal de Educación Primaria con respecto a la calidad en su formación.
- Determinar si existen diferencias entre la institución de procedencia, con respecto a la percepción de la calidad en la formación de profesores de una universidad pública y de la Escuela Normal de Educación Primaria.

- Determinar si existen diferencias entre las variables demográficas, con respecto a la percepción de la calidad en la formación de profesores de una universidad pública y de la Escuela Normal de Educación Primaria.
- Determinar si existe relación entre las dimensiones de la variable *formación* y la variable *calidad de la formación*.

Justificación

Los estudios referentes a la educación del profesorado como núcleo central de mejora no están exenta a las particularidades contextuales, sociales, históricas, políticas y económicas de determinado espacio (González-Sanmamed, 2015). No se puede negar que existe la necesidad de mejorar la calidad de la formación docente, las instituciones deben permitir que el estudiante desarrolle las competencias necesarias para su desenvolvimiento como profesional ante las necesidades actuales.

Por lo tanto, mantener una cultura de mejora continua en los procesos educativos conforma un área de interés para los investigadores (Štemberger, 2020), pues indagar sobre los factores y características que componen una educación de calidad, coadyuvan a la comprensión de los determinados escenarios formativos de la educación del profesorado (Kú y Pool, 2017).

La importancia de esta temática y del interés a nivel mundial sobre la formación de profesional competente y capacitado en este campo, ha permitido la realización de una variedad de estudios, como lo son los de: AbdulAzeez, 2016; Avci 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, los contextos donde han sido desarrollados se centran en lugares que difieren a la realidad de la formación

de docentes en Latinoamérica.

En relación a ello, distintos autores han expresado que la formación de profesores en América Latina, en comparación con otros lugares, se encuentra creciendo de manera tardada (Castaño-Duque y García-Serna, 2012; Quintana-Torres, 2018). Esto, reafirma la necesidad de generar estudios que conformen un hito en el área temática, ya que se expresa que la calidad educativa no puede ser perfeccionada sin la constante evaluación de los escenarios (Adams y McLennan, 2020; INEE, 2018a; Quintana-Torres, 2018).

Por lo tanto, para que exista una relación entre la formación, el ejercicio profesional y la consolidación de la identidad del profesor (Hernández- del Campo et al., 2016; Muller et.al. 2016; Sotomayor-Echenique et al., 2013), se hace imprescindible estudiar sobre la percepción estudiantil acerca de la calidad en la formación en competencias, pues los educandos son un eje central de la educación y se encuentran en contacto directo con los procesos formativos. Por lo que esta tesis, contribuye a la indagación de las necesidades de los estudiantes con respecto a la calidad de la formación para la mejora continua de su instrucción.

Se considera que los hallazgos derivados de este estudio serán útiles para aclarar los estándares de calidad que los estudiantes perciben con respecto a su formación; además, aportarán datos cruciales para realizar estrategias viables que den pie al perfeccionamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las instituciones participantes. Como aporte significativo, se pretende obtener el incremento de la calidad educativa en el Estado, no solo de los formadores sino también de los futuros estudiantes, ya que con base en sus experiencias se pueden evidenciar si se les está formando en competencias válidas y lo que en estos momentos es funcional o no en su formación.

Por otra parte, este estudio tiene un aporte metodológico, pues si bien a nivel mundial, ya existen instrumentos encaminados a la medición de las percepciones estudiantiles con

respecto a la calidad de su formación docente (Avcı, y Kalelioğlu , 2019; Muller et al., 2016; Ruffinelli, 2013; Sotomayor-Echenique et al., 2013; Žibeniene y Savickiene, 2014), en México no se encontró ningún estudio que brindara un cuestionario enfocado en dicha información. Es así que esta tesis abonará metodológicamente al campo de la investigación, ya que se adecuó un instrumento que permite cumplir con mencionado objetivo.

Finalmente, como se ilustró con anterioridad, la formación docente en un tópico relevante y es centro de políticas y leyes que ayuden a mejorar los mecanismos de calidad. Se afirma que, para garantizar experiencias profesionales de alta calidad, debe existir coherencia en los elementos clave de la política y práctica en todas las universidades, y así desarrollar directrices nacionales (Le Corn, 2015; Rowe y Skourdoumbis, 2019). Por lo tanto, el análisis de los diferentes contextos para el beneficio la formación del profesorado y por consiguiente la educación en general, manifiesta la significación de los estudios en este campo.

Capítulo 2.

Revisión de la literatura

Este capítulo se ha estructurado en tres grandes apartados de los cuales derivan secciones que permitirá conocer el contexto general de la formación de profesores. Se consideraron como conceptos claves de esta investigación los modelos incipientes en la FP y las concepciones actuales de la temática; así como los estudios realizados en el campo.

Formación de Profesores

Ser docente se encuentra permeado por una preparación constante que data desde los inicios de la vida profesional hasta el final. De acuerdo con Imbernón (1989; 2016), existen distintas vertientes de la formación general del profesorado: la inicial y la permanente. Considerando la Formación Inicial de Profesores como el primer eslabón de la construcción del profesional en educación, ya que es el primer contacto formativo del ser docente; y la formación permanente o continua como aquella que permite la actualización del profesional en el sistema educativo. El presente estudio centrará su atención en la primera clasificación descrita.

El estudio de la formación del docente es un área compleja, la cual se ha estructurado y afianzado a lo largo de los años. Se ha encontrado la necesidad de construir una materia epistemológica específicamente de la profesión donde se haga evidente la diferencia de la docencia con otros campos de estudio; además de que se considera fundamental incidir en los saberes que se requieren para educar a profesores competentes (Leal, 2014; Verdugo-Perona et al., 2017).

Por ende, la formación del profesorado debería estar diseñada con el fin de aportar a los futuros maestros los saberes y las competencias básicas necesarias para desarrollar adecuadamente su labor profesional, caracterizando la formación con una dualidad en la que

se demuestre la interacción del currículo y las posturas de la universidad, promoviendo las actividades de análisis y de integración de saberes específicos, didácticos y prácticos (Bandjaoui et al., 2015; Bozu y Aránega, 2017). Estas acciones, derivan en el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñarse laboralmente en su entorno.

Perfil de la Formación Docente

Las conceptualizaciones para formar profesores son diversas. Los estudios publicados oscilan en un amplio espectro, en un extremo como trabajos esencialmente teóricos hasta los que son meramente prácticos (Prats 2016), tan importantes los primeros como los segundos para formar profesores con competencias y herramientas que respondan a los retos de la educación (Jenset et al. 2018; Marcondes et al., 2017).

Se ha demostrado que, en los programas de formación de profesores, debe existir equilibrio y conexión entre la teoría y aspectos prácticos para la preparación de docentes de calidad; no obstante, los estudios de investigación indican que muchos programas de instrucción docente no están logrando preparar a los graduados para ser profesores de calidad dentro de las realidades del aula (Green et al., 2018; Nahal, 2010; Momanyi, 2016).

Respaldando lo anterior, los hallazgos de Green et al., (2018) expresan que la preparación efectiva de profesores de calidad se ha logrado mediante la inserción de los principios clave de la teoría del aprendizaje situando e integrando la teoría y la práctica.

Aunado a ello, el perfil de un formador, requiere de competencias investigativas que se articulen con las prácticas pedagógica y que estas no se vean separadas (Valbuena et al., 2018), pues la integración de la docencia y la investigación es esencial para propiciar espacios de transformación (Assunção, 2018). Por lo tanto, la integración de los conocimientos, habilidades y actitudes de los docentes en formación es un requerimiento esencial para la

construcción y mejora de la educación que reciben los futuros profesores.

A lo largo de los años, las competencias que deben ser adquiridas por el profesorado se han catalogado por diferentes perspectivas, aportado significativamente en la edificación de la formación docente y considerando entre ellas los cuatro saberes (saber, saber ser, saber hacer y saber estar). Ante estas premisas, en el análisis realizado acerca de las investigaciones en el campo, se detectaron cuatro grandes perfiles de formación: el centrado en la teoría y práctica, en la investigación, en la reflexión y en la profesionalización.

Formación orientada a la teoría y práctica.

Los conocimientos teóricos de una disciplina son las bases en la formación, pues se necesitan conocer para poder actuar; no obstante, estos conocimientos pueden ser adquiridos y/o perfeccionados durante la práctica. En la formación de profesores, la existencia de ambas cuestiones es sumamente necesaria para la educación de los docentes.

El conocimiento teórico o conceptual de un profesor, es aquel conjunto de afirmaciones que se aplican a muchas situaciones y problemas diferentes, mientras que la práctica es todo conocimiento que un maestro podría utilizar para la detección de situaciones y actuar sobre ellas con el fin de resolver un problema (Hennissen et al., 2017; Zimmerman, 2017).

De tal forma que, una preparación adecuada, debe incluir una orientación curricular sobre el contenido para ser enseñado y las metas a alcanzar (Valeeva y Gafurov, 2017); así como una experiencia práctica para que los estudiantes comiencen a dimensionar las alineaciones entre su propia práctica y los contextos en los que eventualmente se desempeñarán (Burnett et al., 2019; Marcondes et al., 2017), pues la interacción del estudiante con experiencias donde ponga en práctica los conocimientos teóricos, le permitirá ser competente en su campo.

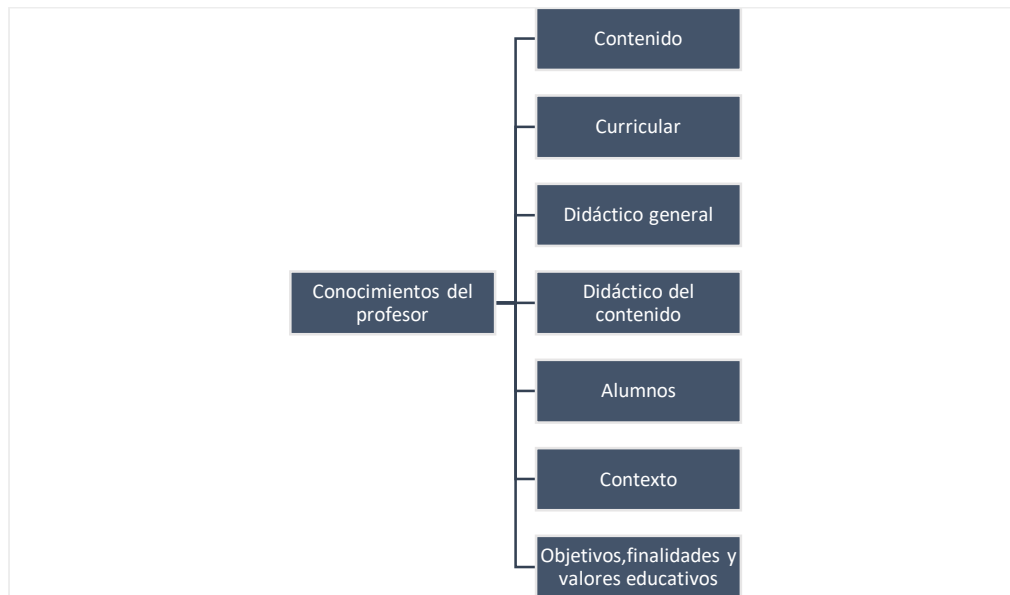
Estas cuestiones fueron analizadas por el psicólogo educativo Lee S. Shulman, cuyas obras enmarcan los conceptos de enseñanza centrados en el entendimiento de los contenidos y los conocimientos que todo docente debe poseer para desarrollar un proceso de instrucción óptimo, eficaz y funcional en todos los niveles educativos. El modelo presentado conceptualiza la enseñanza desde los objetivos mismos de la educación, que se concentra en que los estudiantes logren comprender, resolver problemas, pensar creativa y críticamente, así como de aprender datos, principios y normas de los procedimientos.

El trabajo del autor refleja un punto de vista teórico práctico, en donde si bien el docente debe tener los conocimientos propios de la materia, también debe poder transmitir estos saberes haciendo útil los aprendizajes. Comprendiendo que, aunque el aprendizaje depende de los alumnos, el proceso de la enseñanza debe culminar con un nuevo conocimiento de ambos agentes (Shulman, 1986; 1987).

Shulman constituye la idea de presentar un conocimiento que caracterice el pensamiento y las representaciones particulares del que hacer docente (Leal, 2014). Integra siete tipos de saberes, proporcionando una mirada holística de los conocimientos de la profesión (*Figura 2*); donde profesor debe poseer distintos conocimientos para desarrollar una práctica educativa ideal, la cual sea benéfica para todos los participantes y donde el docente sea guía en los procesos formativos.

Figura 2.

Tipos de conocimiento de Shulman (2005)



Con base en estas concepciones, diversos autores sostienen la idea de que Shulman es uno de los precursores de los conocimientos propios del campo educativo, retomando el concepto de Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) (Leal, 2014; Van Driel y Beery, 2019). Dicho concepto se ha vuelto de mucha utilidad para la profesión docente, pues se requiere este tipo de conocimiento para la estructuración del contenido de sus lecciones; la elección y desarrollo de estrategias; al igual que para anticipar la manera en la que sus estudiantes pueden aprender (Van Driel y Berry, 2019; Verdugo-Perona et al., 2017).

El concepto de CDC se compone por diferentes aspectos que constituyen los conocimientos, entre ellos se encuentran: el currículo, las estrategias de formación empleadas y la forma en la que se es presentado el contenido; los instrumentos de enseñanza, la evaluación, las características del contexto y la didáctica de la disciplina (Park y Oliver, 2008; Van Driel et al, 1998; Verdugo-Perona et al., 2017). No es solo el contenido de la asignatura,

sino que consiste en el cambio de la didáctica del contenido para la enseñanza por medio de la reflexión y aplicación, así como de la investigación en didáctica disciplinar y de las diferentes maneras de transmitir y reproducir el contenido que desea enseñarse (Leal, 2014; Pinto, 2010).

Por lo tanto, dentro de este perfil de formación, se contempla las competencias de enseñar, formar y evaluar, haciendo referencia a las diferentes acciones que ejecuta el profesor articulando la teoría y las actividades que deben desarrollarse de acuerdo al currículo (Alzate, 2015; Duque et al., 2013; Estrada, 2019; Valbuena et.al, 2018).

Así mismo, en estos requerimientos prácticos, también se reporta a la investigación en la gestión del aula (Freeman et al., 2014) y la realización de planeaciones de clases que contribuyan al aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta a la investigación e innovación como experiencias significativas en el trabajo del educador (Fuentes Abeledo et al. 2020; Jiménez-Narváez, 2020; Jurado 2016). Puesto que, el conocimiento del contexto y de las necesidades de los estudiantes, permitirán al profesor adecuar su práctica para resultados efectivos en su práctica pedagógica.

Siguiendo esta idea de vinculación entre la teoría y la práctica, es imprescindible tomar en cuenta: el diseño, implementación y decisiones que se observan en los aprendizajes en escenarios reales, pasantías e inclusive en la vida profesional. Debido a que, ante las oportunidades de práctica, se fomenta la reflexión de los aprendizajes y su aplicación para la construcción o reconstrucción de su propio modelo de práctica educativa (Fuentes-Abeledo et al., 2020; Masgrau-Juanola, 2017), de tal manera que en el siguiente apartado se hace énfasis en la competencia docente de la reflexión en la práctica.

Formación orientada a la reflexión.

El componente reflexivo del profesorado en su práctica es esencial para la mejora de su proceso formativo. Ruffinelli (2017) afirma que esta dimensión representa un eje central en

la instrucción inicial de los maestros, conformándose como un pilar del perfil profesional que los institutos encargados deben fomentar. De tal forma que los docentes puedan basar su labor en un enfoque crítico reflexivo que lo convierta en un intelectual transformador (Balbay et al., 2018; Masgrau-juanola, 2017), estimulando la reflexión más allá de cuestiones totalmente prácticas o teóricas llevándolos a integrar ambos aspectos y mejorar su trabajo docente.

Este componente ha sido estudiado por diversos autores basándose en uno de los pensadores influyentes en esta temática, Donald Schön, quien desarrolló una teoría del pensamiento de la práctica reflexiva, centrando su concepción del trabajo realizado por John Dewey quien abogaba por unidad entre la teoría y la práctica (Ramón, 2013). La práctica reflexiva estima que las ciencias aplicadas y técnicas son necesarias pero insuficientes para el ejercicio docente, pues hace referencia a un saber que se edifica mediante la experiencia medida por una reflexión en el conocimiento de la acción (Schön, 1983; 1992). De tal modo, se propone una postura directamente enfocada en el pensamiento reflexivo de la práctica para el aprendizaje.

Aunado a ello, Schön (1987; 1992), considera que la práctica reflexiva es un saber que genera un conocimiento nuevo que permitirá la modificación para una aplicación posterior, esto causará la modificación del repertorio docente, propiciará un aprendizaje profesional y por ende mejorará la práctica. El autor conceptualiza el prácticum como esa situación elaborada para la tarea de aprender en la práctica, aproximando al estudiante al contexto real haciéndolo competente.

Siguiendo esta línea, Schön (1992) propone tres conceptos derivados del concepto de la práctica reflexiva:

1. Conocer en la acción
2. Reflexión en y durante la acción

3. Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

El autor establece que el *conocimiento en la acción* hace referencia al saber hacer; es decir, son las construcciones personales del conocimiento tácito inherentes a la praxis que se relacionan con el individuo en la acción y que pueden ser observables o no. Con referencia al segundo punto, *reflexión, en y durante la acción*, Schön aborda este apartado como el proceso reflexivo espontáneo, que lleva al profesional a pensar ágilmente, que tiene carácter crítico, consecuencia por una situación inesperada (Domingo, 2013; Ruffinelli, 2017). Dicho de otro modo, este tipo de conocimiento permite actuar para mejorar, corregir o redireccionar las acciones conforme a los sucesos que acontecen en el entorno.

Por último, se encuentra la *reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*, que es declarada como el análisis y reflexión que el educador realiza de manera retrospectiva sobre los componentes y procesos de la propia acción (Ramón, 2013). El conocimiento se presenta como un medio de análisis que deriva de la evaluación para la adecuación de las intervenciones (Domingo, 2013), dicho componente permite generar un pensamiento crítico acerca de la acción previamente realizada.

Es así que, se ha demostrado que el desarrollo de la práctica reflexiva puede actuar como una posición de partida para desafiar, cuestionar y reflexionar más allá, viendo la reflexividad como un conjunto de procesos significativos (Lamb y Aldous, 2016). De tal modo que, los profesores en formación, sean capaces de aumentar su conciencia sobre su enseñanza, desarrollando una comprensión más profunda de sus prácticas (Yalcin Arslan, 2019) y desencadenando un cambio en su desempeño como profesional.

Formación orientada a la investigación

Lo anterior da pie a la integración de la tercera vertiente, la formación investigadora. Dicho perfil se ha constituido como un campo fundamental para la preparación del

profesorado, permitiéndoles comprender y proporcionar soluciones a los retos educativos actuales (Estrada, 2019; Štemberger, 2020; Valbuena et.al, 2018). Estas afirmaciones fueron estudiadas con anticipación por el investigador Francisco Imbernón, que, en su obra de 2004, incorpora la investigación en la función docente, clasificando tres niveles:

1. *Investigación en el pensamiento del docente*: que es presentada mediante la unificación de los conocimientos dados en su formación, sus creencias y la propia interpretación de la situación. Preocupándose por los procesos que intervienen en la toma de decisiones para poder así identificar y comprender a profundidad la acción educativa.
2. *La investigación en la acción*: en esta fase se reflexiona sobre la práctica y la estrategia implementada, para posteriormente observar las consecuencias de la acción. Debe presentarse un cuestionamiento en la acción para que de ella derive el aprendizaje.
3. *La investigación-acción como vía para el desarrollo profesional*: refiriéndose a las acciones del profesional, para la autoreflexión de la práctica con el fin de recapitular y hallar información que le permita mejorar.

Lo que contempla al docente como el actor encargado en la transformación del aula mediante esa observación de los acontecimientos, la reflexión y ejecución para la mejora.

Así mismo, la formación del profesorado encaminado a la investigación, debería ser una guía de desarrollo docente – investigador para mejorar la calidad de la educación del maestro, proporcionándole conocimientos y metodologías sobre los procesos de enseñanza (Gilbert y Pratt-Adams, 2019; Kačaniku, 2020a). Se ha probado que esta competencia le brindará habilidades para el perfeccionamiento de la elaboración, ejecución y evaluación de las decisiones pedagógicas (Insuasty y Jaime Osorio, 2020).

De igual manera, el docente obtendrá capacidades para reflexionar ante los problemas educativos y promoverá la renovación y modificación sus métodos de enseñanza. Se ha demostrado que formar docentes con habilidades investigativas ayuda al estudiante a aplicar métodos de autoevaluación y evaluación externa (Böttcher-Oschmann et al., 2021), cuyas destrezas contribuyen a la consolidación de una formación integral en la que no solo se necesita de conocimientos teóricos, prácticos, reflexivos y metodológicos; sino, de una educación encaminada al ejercicio profesional docente.

Formación orientada a la profesionalización.

La formación del profesorado ha experimentado cambios vertiginosos debido a los avances sociales y contextuales. Las vertientes anteriores de formación, se articulan en esta última, pues ante una formación centrada en los conocimientos, la práctica, reflexión e investigación, se debe propiciar oportunidades para que el estudiante interactúe con su futuro campo laboral.

La experiencia en entornos reales sirve como oportunidad para que los alumnos comiencen a dimensionar las alineaciones entre su propia práctica y los contextos en los que eventualmente se desempeñarán (Burnett et al., 2019). El incremento de su profesionalismo se ha convertido en un eje principal, donde el estudiante logre ser competente en la realidad (Kačaniku, 2020b) y no solo en espacios controlados.

La mirada de un modelo de formación encaminado al desarrollo profesional, es un tópico que ha sido abordado ampliamente en los últimos años por el catedrático español Francisco Imbernón. Él ha escrito múltiples obras centradas en la teoría y práctica educativa, así como la formación inicial del profesorado y el desarrollo profesional como factor profesionalizante de la carrera docente.

Dicho autor considera que cada época requiere una educación y maestros diferentes, ya

que las generaciones se encuentran en un cambio constante y la profesión docente asume nuevas funciones por el desarrollo social y científico, variando las competencias que el maestro debe desarrollar (Imbernón, 1989; 2001; 2011; 2016). Esto debido a que la innovación y actualización en el campo de la formación de docentes es crucial para la mejora del área.

Es así que Imbernón (1989), sostiene que el aprendizaje docente nunca deja de presentarse, por ello aborda el concepto de desarrollo profesional como un elemento clave en el mejoramiento de la calidad educativa. Como parte de este pensamiento delimita tres periodos: formación inicial en instituciones especializadas, inmersión en la práctica como novel y perfeccionamiento futuro y la formación permanente (Imbernón, 2004).

Desde su perspectiva, menciona que un nuevo modelo de formación del profesorado debería: 1) facilitar la consecución de un conjunto de competencias genéricas; 2) perseguir la adquisición de destrezas para la toma de decisiones teniendo un fundamento psicopedagógico, con estrategias metodológicas apoyadas y basadas en prácticas escolares o en el ejercicio de la profesión; 3) capacitar al docente como investigador en el aula y proporcionarle estrategias para construir una visión crítica constructiva del currículo (Imbernón, 1989). Esto con el intento de propiciar y aumentar la mejora de la profesión docente en áreas de investigación y gestión (Imbernón, 2011), generando profesores altamente capacitados.

Por lo tanto, una formación como desarrollo profesional, debe facilitar un proceso formativo; cuyo fin sea aprender a interpretar, comprender y flexionar con respecto a su enseñanza y a la realidad educativa social (Imbernón, 2011; 2016), haciéndolos capaces de reconstruir, modificar, crear o innovar el quehacer docente. Como afirma Imbernón en 2016, la mejora de la formación y el desarrollo profesional contribuye al progreso pedagógico, laboral y social del profesor, así como a la mejora de la calidad educativa.

Se enfatiza en una formación universitaria que se comprometa con la inserción de los alumnos al mundo laboral (González-Sanmamed, 2015; Ros-Garrido y García-Rubio, 2016), que fomente la práctica como espacio de reflexión y profesionalización, la cual permita la integración de saberes característicos de los medios teóricos, prácticos y de investigación (Correa, 2015). De tal manera que, brinde espacios para que los maestros en formación se preparen para la profesión y la escuela, dándoles la oportunidad de decidir (Ekinci y Tican-Başaran, 2015; Ulubey y Başaran, 2019).

En conclusión, el centro de esta propuesta es que desde sus inicios el profesor pueda ver la profesión docente como profesionalizante, en el que a lo largo de su vida laboral, se encontrará en un proceso continuo de aprendizaje en donde los conocimientos, habilidades pedagógicas y de investigación serán la base para su crecimiento.

Consideraciones durante y post pandemia en el perfil de formación

La formación de los profesores, al igual que la educación en general se ha visto afectada por las cuestiones sanitarias debido al COVID-19 (Rosales y Sierra, 2020). Se ha recalcado que, ante las situaciones pandémicas, la innovación juega un papel importante en la calidad de los procesos formativos, en especial de los docentes (Dyment y Downing, 2019; Scull et. al., 2020). Existe la necesidad de incorporar a su formación habilidades que le permitan adaptarse, investigar y reflexionar en su desempeño como futuros profesores (Kidd y Murray, 2020; Scull et al., 2020), a través de una estrategia educativa virtual (Allen et al. 2020).

Tener profesores y estudiantes capacitados que posean las habilidades necesarias para incursionar en el aprendizaje virtual y a distancia, se ha vuelto imprescindible. Autores como Dyment y Downing, (2019) defienden la idea de que la formación del docente debe dirigirse por un enfoque de conocimientos sobre el aprendizaje en línea. Se reporta que los maestros,

deben demostrar conocimientos teóricos no solo del contenido de la asignatura, sino también sobre lo tecnológico y pedagógico digital (Kidd y Murray, 2020).

De tal modo que, se reconoce que es necesario mantener el impulso de un pensamiento crítico que permita generar un vínculo con la gestión de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) (Tejedor et al., 2020). En estos momentos la tecnología se convierte en un foco de práctica y espacio de trabajo para los profesores en formación (Kidd y Murray, 2020); por lo tanto, el implemento de las TIC's en los procesos de enseñanza son y serán una necesidad primaria ante los nuevos retos educativos.

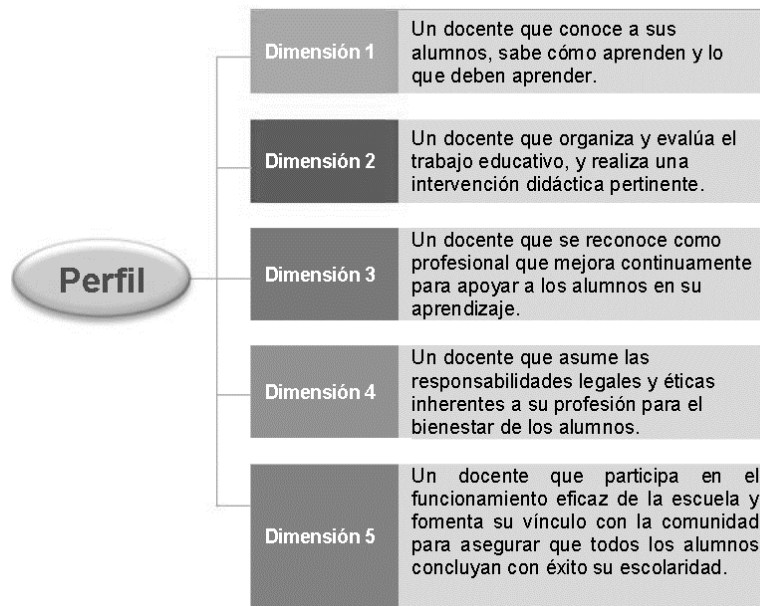
Conclusión

El desarrollo de mecanismos estratégicos para adaptarse a las nuevas realidades y donde los profesores desarrollen competencias plurales y multifacéticas implica crear una coherencia y cohesión profesional para generar una capacidad reflexiva en los docentes (Olivera y Costa-Lobo, 2019). Con ello se contempla que el profesor en formación debe desarrollar competencias para una educación de calidad, que posteriormente le ayuden a desempeñarse en el campo laboral propiciando cambios significativos en la profesión.

Cada una de las orientaciones presentadas expresan un perfil con múltiples competencias en las que se considere los aspectos conceptuales (saber), prácticos (Saber hacer) y actitudinales (Saber ser y estar). Estos enfoques convergen y unifican para proporcionar profesores altamente capacitados, preparados para lidiar con las exigencias sociales (Masgrau-Juanola, et. al., 2017). Las tendencias educativas se encuentran dirigidas a que el futuro profesor sea capaz de educarse bajo modelos que le permitan desarrollarse plenamente, entrelazando cada una de ellas, de tal forma que la presencia de una sea inherente a la otra (Ver *Figura 3*).

Figura 3*Perfil de formación docente****Consideraciones de la formación inicial del profesor en México***

En el país, las funciones que desempeña un profesional de la educación como profesor son diversas, cada nivel educativo tiene requerimientos basados en un perfil general que, de acuerdo a la Secretaría de Educación Pública, SEP (2019), reconoce al profesional docente preparado con la capacidad para desempeñar un papel en el cual los conocimientos de la disciplina, el entorno y de las propias habilidades contribuyan a la educación integral de los estudiantes a su cargo; mediante una práctica consciente, ética y de calidad (*Figura 4*). De tal forma que la FP permitan consolidar una educación con estas expectativas y adentrarse al mundo laboral.

Figura 4*Perfil del profesional docente*

Fuente: SEP (2019). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes

Aunado a lo anterior, un análisis comparativo de los modelos de formación docente normalista y universitaria realizado por Salazar-Gómez y Tobón (2018), enmarco cinco comparativas entre ellas (ver Tabla 1).

Tabla 1

Comparativas de los Modelos de Formación Docente

	Formación de las EN	Formación de las IES
Concepción de la formación	Dirigido a preservar el orden y la disciplina, con valores morales y estéticos	Tendencia a lo disciplinar, escasos de elementos pedagógicos y didácticos
Bases epistemológicas	La fundamentación teórica, considerada como socio-constructivista, basada en la formación vivencial o práctica, con poco espacio de una postura teórica definida	Basado en disciplinas y enfoques teóricos y disciplinares, tendencia a la formación por competencias
Metodología	Discurso expositivo Aprendizaje memorístico y repetitivo Personalidad pasiva y dependiente Enfoque centrado en contenido de la materia.	Centrados en el aprendizaje autónomo Intención particular de la criticidad y reflexión durante y después de la formación. Método expositivo del docente.
Perfil de egreso	Perfil de docente y no tienen la oportunidad de desenvolverse en algún campo disciplinar	Perfil profesional disciplinar, pero no de docentes
Oportunidad en el capo laboral	Delimitado al área de docencia	Amplio, se desempeñan el área disciplinar y también en la docencia

Nota: Elaborada con base a Salazar-Gómez y Tobón (2018).

Estas afirmaciones, remarcan que la formación inicial de los docentes, está siendo caracterizadas por dos tipos: la primera centrada en las experiencias y especialización de contenidos didácticos y metodológicos; a diferencia de la segunda en donde, si bien se intenta fomentar la práctica, el mayor peso de su formación se encuentra dirigida los contenidos teóricos y reflexivos.

Sin embargo, México no se encuentra indiferente a la mejora continua de los programas tomando en cuenta las particularidades de este perfil de formación del profesorado, en donde el profesional en educación, por medio de su formación inicial, obtenga las competencias necesarias vinculadas a los conocimientos teóricos, prácticos, de investigación y profesionalizantes.

Considerando las premisas anteriores, es necesario destacar que la formación del profesorado en México es llevada a cabo por diferentes organismos:

- Las Escuelas Normales (EN) públicas y privadas,
- Las Universidades estatales y federales,
- Las unidades y subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN),
- Las Instituciones de Educación Superior (IES) autónomas y privadas.

De acuerdo con Medrano y Ramos (2019), las normales corresponden exclusivamente a la formación para la docencia en los niveles inicial, básica y especial, así como en disciplinas artísticas, deportivas y tecnológicas; las Universidades estatales y federales ofertan licenciaturas enfocadas en ciencias de la educación y pedagogía; la UPN en sus distintas unidades y subsedes ofrece 86 programas de licenciatura relacionada con la pedagogía y formación de maestros; y 256 IES que ofrecen alrededor de 182 licenciaturas relacionadas a la formación de profesores. Como se puede observar, la formación inicial del profesorado en México es diversa, cada uno de los organismos elabora sus planes de estudio dependiendo de las filosofías institucionales y de la funcionalidad de éstas.

En lo que se refiere a los programas de estudio de las escuelas normales, el gobierno ha generado un nuevo modelo educativo que tiene la función de lograr que la educación normal se desarrolle en el marco de la visión de una formación docente permanente, en la que la formación inicial sea un primer escalón. Este modelo tiene el fin de que la estrategia de formación de las EN responda a la necesidad de afianzar y perfeccionar la formación inicial de docentes que es impartida en México, de tal forma que sus programas respondan al nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2018).

Por otra parte, las IES son independientes en el desarrollo de su currículo; éstos son

sometidos a valoración ante su Consejo Técnico o Universitario, así como ante la Dirección General de Profesiones (DGP) de la SEP (Medrano y Ramos, 2019), permitiendo que las instituciones generen los programas partiendo de posturas particulares. A pesar de que sus planes no son creados de forma conjunta la funcionalidad de ambos organismos, como se ha mencionado, se encuentra encaminada a la formación de profesionales en el área educativa.

Contexto Estatal

Como parte del país, Yucatán se encuentra ligado a estas corrientes. Por ello, con el fin de regular las acciones encaminadas a la formación de profesores, el Estado en el 2020 generó el Decreto 270/2020, el cual enmarca la Ley de Educación del Estado de Yucatán. Este tiene como objeto general, regular la educación local de las distintas instituciones pertenecientes al Estado; de tal manera que, las acciones descritas en él, sirvan como pilar para el incremento y mantenimiento de la educación en todos sus ámbitos.

Dicha ley manifiesta la necesidad de hacer profesionales educativos que funjan como actores de cambio, donde su instrucción promueva la formación integral abarcando conocimientos teóricos, prácticos, metodológicos y tecnológicos; así como en las actitudes sociales, emocionales y ecológicas. Aunado a ello, se menciona el valor de establecer mecanismos evaluativos para el mejoramiento de la calidad de los futuros maestros. Cada uno de los estatutos redactados en el Decreto enfatizan que, al tener profesores altamente capacitados en términos pedagógicos, beneficiará el incremento de los servicios de calidad.

Es necesario destacar que estas normativas son esencialmente dirigidas a las EN pertenecientes al Estado, entre las cuales se encuentran seis instituciones de carácter público y nueve privadas, cada una con licenciaturas alineadas a la formación inicial de profesores en educación básica. Sin embargo, como se mencionó en el apartado anterior existen otras instituciones dedicadas a la formación de profesionales en el área educativa, entre ellas se

encuentra la Universidad Pedagógica Nacional, la cual cuenta con una sede en Mérida y dos subsedes (Valladolid y Peto); así como diversas Instituciones de Educación Superior públicas y privadas, que cuentan con licenciaturas especializadas en el área de pedagogía y ciencias de la educación.

Para este estudio se considerarán dos instituciones, una Institución de Educación Superior (IES) y una Escuela Normal (EN), ambas de carácter público.

Facultad de Educación. Una de las IES que conforman la amplia gama de instituciones formadoras de docentes es la Facultad de Educación (FE) de la Universidad Autónoma de Yucatán, este instituto se encuentra en Mérida, Yucatán e imparte Licenciaturas, Especialidades y Maestrías referentes al área educativa.

De acuerdo con la página oficial de la Facultad (2021), su misión está enfocada en una la formación humanista e integral de profesionales en el campo de la educación, afirmando que el proceso instruccional dará como resultado estudiantes con habilidades y actitudes críticas, de compromiso y responsabilidad social: que a su vez, generarán y aplicaran conocimientos innovadores, mismos que serán dados a través de la reflexión y el análisis crítico de su problemática, direccionando los esfuerzos para la transformación y mejorar.

Esta facultad rige su formación de acuerdo al modelo propuesto por la Universidad, denominado Modelo Educativo para la Formación Integral, MEFI (2014), que promueve la formación integral, bajo la filosofía humanista considerando al estudiante como el núcleo de su preocupación y su quehacer educativo. Se basa en seis ejes: Flexibilidad, Innovación, Educación basada en competencias, Educación centrada en el aprendizaje, Internacionalización y Responsabilidad social (UADY, 2014). Todos los programas de estudios de la FE se encuentran estructurados bajo este modelo, dividiendo sus asignaturas en obligatorias, optativas y libres.

Para este estudio se tomará en cuenta específicamente a la Licenciatura en Educación, que está estructurada en cinco áreas: Docencia, Currículo, Administración, Orientación e Investigación.

Escuela Normal. La Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña” es una institución de carácter público. De acuerdo con la página de la institución (2021), tiene la misión de formar a docentes de educación primaria que sean formados bajo estándares humanistas, con la finalidad de que ejerzan la profesión desde una postura crítica, creativa, reflexiva y comprometidos con la sociedad para la formación de las generaciones.

Dicha institución imparte un único programa, la Licenciatura en Educación Primaria. En el 2018 se modificó su plan de estudios a nivel nacional, obedeciendo a las disposiciones del acuerdo 14/07/18. En esta modificación se contemplan las tendencias de la formación docente, la cual se rige bajo seis dimensiones: social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional (SEP, 2017).

De acuerdo con la SEP (2018), este programa cuenta con asignaturas de base teórico metodológicas para la enseñanza, la formación para la enseñanza aprendizaje, práctica profesional y optativas. Además, se rige por tres orientaciones curriculares: Enfoque centrado en el aprendizaje, Enfoque basado en competencias y Flexibilidad curricular, académica y administrativa.

Calidad

Con base en lo anterior y para la comprensión del tema central de este trabajo, es necesario abordar el concepto de calidad y calidad educativa. Partiendo de la definición de calidad, Fonseca-Carmargo (2019) clarifica que cada individuo, tiene ideas diversas y diferentes de lo que se comprende por el concepto de calidad, asegurando que es un término

subjetivo. La calidad además de ser una calidad que parte de la producción es, en gran medida, calidad percibida (Rupérez 1994, citado por Marmolejo et al., 2017); es decir que, una determinante para medirla, deriva del grado en el que el producto o servicio satisface un conjunto de particularidades establecidas.

Este término abarca múltiples dimensiones y actores en interacción con la finalidad de que la organización pueda reinventarse, logre comprender su propia estructura y observar la relación que existe (Bernal et al., 2015; Bürgi, y Peralta, 2011; Sanabria et al., 2014). De acuerdo con Barrios (2018), el marco conceptual de la calidad, ha surgido de un conjunto de profesionales que, con sus ideas, enseñanzas y experiencias, han construido modelos que permitan comprender, evaluar y analizar la calidad de las organizaciones y el servicio que ellas brindan.

Por lo tanto, es necesario conocer las diferentes perspectivas, filosofías y herramientas de los autores con respecto a la calidad, su desarrollo y la manera de evaluarla (Barrios, 2018), pues cada uno de ellos aporta de manera significativa, proporcionando una mirada particular de lo que significa y de los elementos que la componen.

Este concepto se ha desarrollado en diferentes contextos y ha sido aplicado directamente en la educación. Para este trabajo de tesis, serán considerados tres grandes exponentes de la temática: William Edwards Deming (1900-1993), Joseph M. Juran (1904-2008) y Kaoru Ishikawa (1915-1989), los cuales componen la calidad de la siguiente manera:

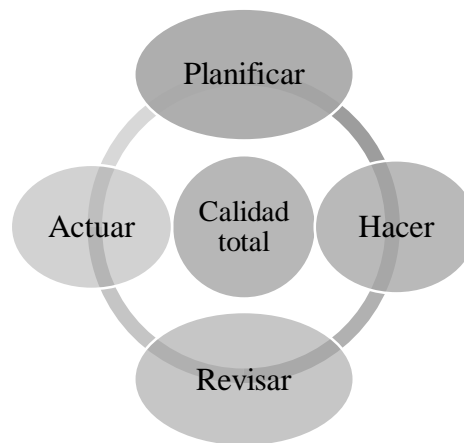
Como primer punto, se encuentra el autor William Deming, es uno de los autores de calidad más reconocido. El modelo que él sostiene, conceptualiza a la calidad como base de la economía, debido a que considera que la calidad es igual a cero defectos o menos variaciones (Deming, 1982). Ante tal concepción, deriva 14 factores: 1) mejora de los productos y servicios con base en una meta preestablecida, 2) generar una filosofía novedosa, 3) no

depender completamente de la inspección, 4) terminar con la práctica de los precios más bajos, 5) mejora continua, 6) formación en el trabajo, 7) implementar el liderazgo, 8) quitar el miedo, 9) eliminar el miedo en la organización, 10) eliminar Slogan, 11) no establecer estándares de producción, 12) motivar a los trabajadores, 13) fomentar e implementar programas de crecimiento personal y educativos, 14) transformarse (Deming, 1989).

Con base en estas concepciones, el autor plantea cuatro fases que es conocida como el “Ciclo de Deming” (Ver Figura 5), englobando la concepción de la calidad total. Donde *planificar* se relaciona con la creación de estrategias con metas y objetivos con el fin de mejorar; el *hacer* con poner en marcha dicha planeación; *revisar* que está vinculado a la evaluación de los resultados; y *actuar* la réplica y estandarización del proceso (Salas-rueda, 2018).

Figura 5

Ciclo de Deming de Deming (1982)



Por otra parte, se encuentra Joseph M. Juran que enfoca su propuesta de manera invertida; partiendo de la satisfacción de quien recibe el servicio, conociendo sus necesidades, para posteriormente definir el producto, desarrollar el proceso productivo, comparar el producto con los objetivos de calidad, para finalmente actuar y mejorar sobre las diferencias

(Juran, 1986). De acuerdo a diversos autores (Chacón y Rugel, 2018; Vázquez-Gutierrez, 2019) una de las mayores aportaciones de Juran fue una trilogía de calidad, la cual menciona: la planificación, control y mejora de la calidad.

Para este autor la calidad es definida como la adecuación al uso. Estableció 10 principios: 1) consciencia sobre oportunidades de mejora, 2) fijar metas de mejoramiento, 3) generar planes de mejora, 4) capacitación constante, 5) proyectos de resolución de problemas, 6) informe de progresos, 7) dar reconocimientos ante el éxito, 8) ser transparente con los resultados, 9) establecer un registro de los resultados, 10) mantenerse motivado a alcanzar las metas y generar nuevas (Juran, 1986).

La última teoría clásica, fue elaborada por el japonés Kaoru Ishikawa, este autor consideraba que el cliente era lo más importante, estructurando un modelo de calidad tomando en cuenta los materiales, el contexto, las personas y los procesos como factores que influyen en los resultados. Ishikawa representa estas consideraciones en forma del esqueleto de un pez, generando así una de sus mayores aportaciones a las teorías de calidad; sostiene que es necesario poder observar esos elementos del proceso de la evaluación para identificar si estos afectan o no a los resultados.

Al igual que los otros autores presentados, también delimita criterios, los cuales son: 1) la calidad debe comenzar con la educación de los integrantes de la organización y concluir con la educación en nuevos aprendizajes del proceso, 2) conocer las necesidades del cliente, 3) la inspección no es necesaria, 4) enfocarse en origen del problema, no en los efectos, 5) la calidad es un trabajo de todos, 6) distinguir los medios de los fines, 7) primero la calidad, 8) la mercadotecnia es constante, 9) no menoscabar a los integrantes, control del poder, 10) no desesperarse, 11) identificar la información errada (Ishikawa, 1976).

Existe una relación significativa de estos autores por poner en marcha acciones que

guén a las empresas a un ideal, enfatizando en el establecimiento de estándares y de revisiones constantes para el cumplimiento de las mismas. Dadas estas concepciones, es notable que la tendencia de esta triada de autores ha enfocado sus teorías a organizaciones tomando como componentes claves a: el cliente, el producto o servicio, los medios para llegar al objetivo, los resultados y el control de ellos. No obstante, como se mencionó al inicio, cada una de ellas se ha implementado para la evaluación de instituciones educativas que constituyen un sector diferente pero no ajeno a ello; esto, ha llevado a posicionarlos en términos educativos, dando un punto de partida a lo que significa calidad en educación.

Calidad en educación

El término calidad educativa es considerado como “polisémico y polivalente” (May Canul y Cisneros-Cohernour, 2017 p.43). Se ha definido como el indicador del nivel de las instituciones basado en el logro de competencias y alcance de la proyección personal y social del individuo (Bernal et.al., 2015).

Así mismo, se menciona que enmarca otros dos grandes conceptos: la calidad de la educación institucional, la cual permite mostrar la excelencia y fortalecimiento de sus programas, mediante: sus modelos, estándares, normativas y enfoques; y educación de calidad, que tiene como fin empoderar al estudiante, así como brindarle un clima institucional integral con un currículo flexible y eficaz (Bernal et.al., 2015). Es decir que, para determinar la calidad educativa debemos tomar en cuenta lo que el centro educativo ofrece y observar si existe una coherencia entre lo que enseña, la manera en la que lo enseña y las oportunidades que tienen los estudiantes para desarrollarse como individuos críticos.

Aunado a ello, es importante mencionar que los términos calidad y evaluación se encuentran ligados, pues se enfatiza que para saber que algo tiene calidad se necesita la existencia de la medición (Fonseca-Camargo, 2019). De tal modo que, para determinar si las

instituciones educativas y los procesos formativos son de calidad, es importante la realización de evaluaciones estructuradas que permitan visualizar el cumplimiento de criterios.

Considerando a la evaluación como un factor inherente a la calidad, un componente importante es el análisis de la satisfacción de los usuarios. En el área educativa, la comunidad estudiantil es el agente idóneo para determinar la calidad de su educación (Álvarez-Botello et al., 2014; Fonseca-Camargo, 2019), haciendo posible la comprensión del rango de calidad de acuerdo a las concepciones de quienes reciben el servicio.

En este sentido, Sahito y Vaisanen, (2017), en un estudio realizado con estudiantes, encontraron que existen tres dimensiones principales de la calidad: contexto, proceso y producto; el primero haciendo referencia a recursos materiales, económicos y humanos. El segundo, relacionándolo con los cursos lectivos y sus componentes, enseñanza, investigación, evaluación, reputación, apoyo a estudiantes y procesos de mejora del centro escolar; mientras que el tercer componente, se relaciona con el desempeño de los estudiantes, índice de egreso, empleabilidad y destino de graduados.

En contraste con estas afirmaciones y abordándolas desde la calidad del servicio, Latif, et al. (2017) menciona que, de acuerdo a las percepciones de los estudiantes, esta se compone de seis factores conformando un constructo multidimensional: calidad del profesorado, servicios administrativos, formación del estudiante, actividades, mejora continua y liderazgo.

Con base en todos estos puntos, se ha encontrado convergencia entre los elementos que involucran las labores docentes, desde el diseño de los cursos, hasta la evaluación de las habilidades que deben aprender y desarrollar a los estudiantes, para el incremento de los índices de calidad. Dadas estas cuestiones y miradas desde un panorama global, se evidencian los esfuerzos por construir programas que se alinean en torno a una visión compartida de maestros de calidad (Hammerness y Klette, 2015), lo que permite dirigir este tópico al

concepto central de esta tesis, la calidad en la Formación de Profesores.

Calidad en la Formación de Profesores

El concepto de calidad educativa que se ha descrito en el apartado anterior, no sería posible sin profesores que se encuentren formados bajo programas de calidad. Los docentes son los principales encargados y guías de los procesos de enseñanza; del tal modo que, la calidad y eficacia de sus programas de formación necesitan ser documentados, analizados y medidos de tal manera que se pueda evaluar la calidad de los programas (Rauschenberger et al., 2017), para el proceso de mejora de la formación.

Durante la revisión de la literatura, se encontraron distintos aspectos que contribuyen a la determinación de una formación docente de calidad, considerando factores como los recursos materiales y humanos de la institución, al igual que los contenidos y organización curricular. En respuesta al primer componente, el prestigio de la institución, los espacios físicos y las capacidades materiales son determinantes en estos procesos (Roofe y Miler, 2013; Walsh y Akhavan, 2018); de igual forma, se considera que los formadores de formadores se encuentren altamente capacitados para brindar una enseñanza que potencialice las competencias de los estudiantes de profesores (Piskunova et al., 2016; Polat et al., 2016; Roofe y Miller, 2013).

Con referencia al segundo y tercer aspecto, Adams y McLennan (2020), afirman que la calidad en este campo depende de factores dicotómicos de la praxis y la teoría, que establecen una relación con lo que se enseña y el nivel del desarrollo de los conocimientos adquiridos. De tal manera que, para la formación de docentes calificados, se sugiere que los programas incluyan actividades que involucren el trabajo en equipo, capacitación en ciencias básicas, valores y tecnologías (Sanal y Ozen, 2018). Así como la integración de un acompañamiento o tutoría (Chaplin y Munn, 2020; Gustems-Carnicer et al., 2020), generando así espacios para

desarrollo integral de los estudiantes.

Aunado a ello, se expone una adecuación y coherencia entre el diseño del programa, visión del aprendizaje de los futuros profesores, los enfoques pedagógicos e inversión en la calidad de los miembros del personal (Gök, 2017; Sanal y Ozen, 2018; Young, 2020). Estos aspectos pueden verse por separado; sin embargo, juntos logran mejores programas, propiciando una calidad mayor en la formación del estudiantado.

De acuerdo con Tasdemir et. al. (2020) el objetivo principal de una formación docente de calidad es equipar a los maestros con diferentes habilidades y hábitos que lo hagan competentes, como: la investigación, responsabilidad por la profesión y un conocimiento amplio de la disciplina para mejorar y enfrentar los retos de la educación. Es así que puede comprenderse que el currículo de este tipo de formación debe dirigir a potencializar el desarrollo de competencias que en consecuencia mejorará la calidad educativa.

México y la calidad en la FP

El país ha determinado cuestiones importantes para el incremento de la calidad educativa, tomando a la formación docente inicial y continua como la base de transformación. En 2015, el INEE postuló directrices para mejorar la FIP en México, las cuáles fueron: fortalecer la organización académica de las EN, desarrollar lineamientos que permitan la unificación de la educación superior para la formación inicial de docentes y el desarrollo investigaciones del campo docente.

Dichas acciones han comenzado a implementarse, por ejemplo, en los últimos años se ha declarado un marco normativo y creado nuevos planes de estudio para las EN, centrando la formación en competencias mediante trayectos formativos, con la intención de mejorar e impulsar la investigación y articular esfuerzos institucionales entre las EN y las IES (INEE, 2018a). Lo que, en gran medida, demuestra el interés por aunar ambas formaciones para

obtener mejoras en el ámbito educativo mexicano.

El ideal de calidad se encuentra relacionado a múltiples componentes, como lo es el contexto, las realidades institucionales, así como de las fortalezas, debilidades y metas que deben ser alcanzadas (Escribano, 2018). Ante ello, en México existen diversas organizaciones encargadas de evaluar y acreditar los programas de las Instituciones de Educación Superior que les ayudan a corroborar que las Licenciaturas que se imparten son de calidad. Entre los distintos organismos externos que evalúan y acreditan las IES se encuentra:

- El Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES),
- El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES),
- El Centro Nacional para la Evaluación de la Educación (CENEVAL),
- La Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) y
- El Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación Superior A.C. (CEPPE).

Estos organismos son una de las herramientas actuales que ayudan a valorar el nivel de calidad de las IES, se enfocan en la evaluación y acreditación de la competencia educativa institucional (Jiménez, 2019). Cada uno de estos organismos evalúan de distinta manera y desde diferentes aspectos a las IES, pues, como se ha mencionado a lo largo de este documento, la existencia de la uniformidad entre las cuestiones evaluativas de formación docente, es escasa.

Asimismo, es necesario recalcar que estas cuestiones son expuestas con el fin de comprender el marco normativo en el cual se desempeñan estas instituciones y con el objetivo

de contemplar estas cuestiones formativas en los hallazgos que sean obtenidos en el estudio.

El papel de la percepción en la medición de la calidad de la FP

Conocer las percepciones basadas en las experiencias formativas de los estudiantes es un punto clave para mejorar la calidad. Se considera que la conformación de los procesos de instrucción docente debe emerger de las necesidades de los propios actores, posibilitando el análisis crítico del sistema formativo; de tal manera que los resultados puedan ser implementados activa, formal y explícitamente en la pedagogía (Ruffinelli, 2013).

La percepción es definida como la capacidad natural para comprender la manera de adquirir conciencia de la información (Ou, 2017). De forma más precisa, Vargas (1994) considera a las percepciones como un proceso cognitivo que se compone por la acción de reconocer, interpretar y dar significado a determinadas situaciones, que propicien juicios basados en lo que se observa, siente y analiza de determinado ambiente social o físico.

Asimismo, desde la teoría de Gestalt se afirma que la función de la percepción recae en abstraer de las cualidades que definen lo esencial de la realidad externa, debido a que presenta una función clave en la disciplina científica donde se contempla a este término como el proceso de abstracción y búsqueda de la pregnancia (Oviedo, 2004). Es decir que, el conocer la percepción de los sujetos presenta una asistencia para identificar la realidad educativa.

La aplicación de ésta en el campo de investigación permite manifestar una dinámica cognoscitiva de individuo- ambiente; de igual manera, hay evidencia de que, en la percepción de la realidad, la persona actúa como creador desde sus sistemas cognitivos (Arias, 2006), lo que promoverá que el individuo exprese, desde sus vivencias y necesidades, la valoración con respecto a la calidad de su instrucción a lo largo de la Licenciatura.

Estudios relacionados con los conceptos clave

En la revisión de literatura, se rastrearon cuatro estudios empíricos de carácter

descriptivo realizados en diferentes lugares, los cuales se encuentran relacionados con los objetivos del proyecto de investigación y que aportan perspectivas de cómo abordar la temática. A continuación, se presenta una tabla con los componentes característicos de los estudios:

Tabla 2

Estudios Empíricos acerca de la Percepción de Estudiantes con Respecto a su Formación

Método	Autores	Instrumentos	Participantes
Cuantitativo	Ruffinel. (2013)	Encuestas presenciales y <i>online</i> Dimensiones: Características del contexto educativo–laboral de los principiantes, la evaluación de la formación inicial recibida, las dificultades y fortalezas del desempeño docente.	890 docentes principiantes egresados de 23 IES y 232 empleadores
	Sotomayor-Echenique et al. (2013)	Cuestionario de 12 preguntas cerradas. Conteniendo entre 7 a 19 ítems tipo escala Likert, basado en los conocimientos de Lee Shulman.	276 estudiantes del último año de carrera en formación docente
	Muller et al. (2016)	Cuestionario con ítems escala Likert. Considerando la percepción de la coherencia del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las oportunidades para aprender aspectos prácticos en los distintos cursos.	1,294 estudiantes de distintos programas de pedagogía. 801 de primer semestre y 398 de segundo.
Mixto	Avcı, y Kalelioğlu (2019)	Escala de 23 ítems tipo Likert: 1) La Escala de Buena Enseñanza, 2) La escala de estándares y metas claras, 3) La Escala de Evaluación Apropiaada, 4) Escala de carga de trabajo, 5) la escala de habilidades genéricas. Entrevista semi-estructurada de 7 preguntas.	74 estudiantes inscritos al programa

Como puede observarse en la Tabla 2, es claro que el enfoque determinante en cada una de ellas es el cuantitativo, pues se realizaron cuestionarios en su mayoría con ítems tipo escala Likert. Específicamente en el estudio mixto, la técnica de recolección de datos fue

entrevista a los estudiantes, los autores mencionan que esto se realizó de manera paralela al cuestionario que aplicaron, con la intención de analizar los resultados por separado y después combinarlos para determinar si existe una relación entre ellos (Avcı, y Kalelioğlu, 2019).

Estos instrumentos y técnicas de recolección de datos fueron aplicados, en su mayoría, a estudiantes aún inmersos en el programa de estudio o de profesores noveles egresados de las instituciones formadoras. Se esclarece que cada uno de los estudios tiene diferentes instrumentos dependiendo del lugar donde se desarrollan, teniendo un conocimiento amplio del contexto y de las tendencias en relación a la preparación inicial de los docentes.

Aunado a lo anterior, los resultados que derivan de estas investigaciones se focalizan en las percepciones con referencia a la malla curricular (contenidos), las oportunidades de aprendizaje y la coherencia entre estas. Los investigadores identificaron que los estudiantes perciben y reconocen una formación pedagógica en el currículo y evaluación de aprendizajes (Ruffinelli, 2013).

Así mismo, los hallazgos señalan que el alumnado asocia la calidad de un curso con su contenido, contexto, métodos de enseñanza y técnicas, considerando esencial el contenido vinculado a la vida real, pues prefieren un método de enseñanza donde puedan participar más activamente (Avcı, y Kalelioğlu, 2019). Lo anterior enmarca que una formación de calidad debe permitir que el profesor sea formado bajo el saber y saber hacer, en el cual le permita desarrollarse en entornos reales con la finalidad de que, posterior al egreso, le sea útil en su carrera profesional.

Al respecto, los resultados de Sotomayor et al. (2013), revelan que existe una valoración positiva de la formación recibida, otorgando mayor valor a los saberes prácticos frente a los contenidos disciplinarios. En contraste, se explica que en los planes centralizados en la experiencia, los estudiantes reciben menos oportunidades para estudiar mediante las

representaciones los modelos de enseñanza y de hacer explícitos los procesos de pensamiento, a diferencia de los cursos disciplinares y didácticos (Muller, et al. 2016). Lo que demuestra que las oportunidades de desempeño de los egresados, no se encuentran con el mismo nivel de preparación y que un programa de calidad debe poseer ambas perspectivas para una preparación integral del futuro profesorado.

Por otra parte, en el estudio realizado por Muller et al. (2016), se evidencia la falta de coherencia percibida entre los cursos disciplinares y los didácticos o prácticos. Los autores argumentan que estos resultados podrían explicarse debido a que, los cursos centrados en la disciplina, no han estado articulados con otros programas que promuevan oportunidades para la práctica de lo aprendido teóricamente. Esto, debido a que no existe unificación entre las instituciones que imparten estos programas de instrucción docente.

Finalmente, se afirma que permitir al futuro profesor interactuar con los estudiantes le ayuda a la construcción de su identidad profesional (Sotomayor 2013), pues influye determinadamente en la autopercepción que los futuros docentes tienen con respecto a su formación (Ruffinelli, 2013). En relación, se descubrió que el componente de calidad también es derivado del grado de auto reconocimiento como docente, la motivación y la capacidad de reflexión en su práctica (Avcı, y Kalelioğlu, 2019), lo que indica que el formar docentes no solo se encuentra relacionado a la transmisión de contenidos, sino a lo que el estudiante pueda reflexionar durante su práctica y la autopercepción que ellos adquieren de la profesión basándose en sus reflexiones.

Capítulo 3.

Método

En este capítulo se presenta el desarrollo del estudio, incluye: el diseño, la descripción de los sujetos, de los instrumentos, presentación de los procesos de recolección y análisis de la información, así como las consideraciones éticas.

Diseño del estudio

La investigación se realizó con un enfoque cuantitativo, dado que, se describe la percepción de estudiantes con respecto la calidad en su formación de profesores, datos derivados de una encuesta en la que interactúan distintas variables (Creswell y Creswell, 2018; Ramos, 2015; Singh, 2007). Además, debido a que la medición solo se dio en una ocasión para la recolección de datos y que el objeto de estudio, que será motivo de análisis, tiene su base con anterioridad a la recolección de la información, se clasifica a este trabajo como transaccional y retrospectivo, respectivamente (Creswell, 2012; Hernández Sampieri et al., 2010).

Por último, el estudio utilizó un diseño no experimental, tipo encuesta, debido a la naturaleza del método, pues no se realiza ningún tipo de manipulación de las variables, cumpliendo con la finalidad de describir lo que acontece (Creswell y Creswell, 2018). De igual modo, se considera el tipo encuesta ya que el estudio pretende tener un acercamiento con las percepciones estudiantiles (Alvira, 2011), permitiendo obtener información relevante para el cumplimiento de los objetivos de esta tesis.

Población

La población objeto de estudio está compuesta por todos los estudiantes de quinto y séptimo semestres de dos instituciones públicas en el estado de Yucatán: una IES y una EN; todos inscritos en el periodo agosto-diciembre 2020-2021. Como se observa en la Tabla 3, la

población está integrada por 130 estudiantes de la Facultad de Educación (64 estudiantes de quinto y 67 de séptimo semestre) y 136 estudiantes de la Escuela Normal Primaria (67 estudiante de quinto y 69 estudiantes de séptimo semestre), haciendo un total de 266 estudiantes.

Tabla 3

Número y porcentaje de estudiantes de la población por institución y semestre.

Institución	Semestres	Estudiantes	
		Número	Porcentaje
Facultad de Educación	Quinto	64	24
	Séptimo	66	25
Escuela Normal Primaria	Quinto	67	25
	Séptimo	69	26
Total		266	100

La razón de recolectar información de esta población es, en primer lugar, que en México la formación de profesores de primaria se realiza en las Escuelas Normales, mientras que, en las universidades, si bien el mercado laboral está dirigido a cubrir los espacios en Educación Media Superior y Superior, algunos de sus egresados se encuentran trabajando en Educación Básica. En segundo lugar, se determinó recolectar información de los estudiantes de quinto y séptimo semestre, debido a que estudios previos realizados en otros países consideran importante indagar con esa parte de la población. Se afirma que tiene un panorama mayor del contexto donde se desarrolla y, por lo tanto, constituyen una percepción más completa de su formación (AbdulAzeez, 2019; Avci, y Klelioğlu, 2019; Muller et al., 2016; Sotomayor-Echenique et al., 2013; Sundaresan y Muthaiah, 2014).

Instrumento

Para la recolección de información, se diseñó un cuestionario adaptado del instrumento desarrollado por Pérez-García en 2008, denominado “competencias profesionales del docente” (cuya autora brindó su autorización para la utilización de dicha escala, ver Apéndice 1), y tomando en consideración la literatura de la calidad en la formación de profesores.

Con base en ello, se realizaron tres etapas para la validación de dicho instrumento con el fin de conformar una escala válida y confiable para el contexto mexicano. Posterior a estos análisis, para este estudio, se consideraron cinco variables: tres referidas a los datos generales de los estudiantes, la formación y la calidad en la formación. A continuación, se presenta el nombre de las variables, la definición constitutiva y operacional que permiten ilustrar la manera en que será evaluada cada una de ellas (ver Tabla 4).

Tabla 4*Definición de variables del estudio*

Variable	Definición constitutiva	Definición operacional	Tipo de variable
Institución	“Establecimiento u organismo que desempeña una función de interés público” (Real Academia Española, 2020).	Sección 1, pregunta 1	Nominal Opciones de respuesta: Facultad de Educación Escuela Normal Primaria
Semestre	De acuerdo con la Real Academia Española es “el espacio de seis meses.”	Sección 1, pregunta 2	Opciones de respuestas: Quinto Séptimo
Sexo	El sexo se encuentra limitado por la genitalidad haciendo la diferencia entre el hombre y la mujer (Mc Cary et al., 2000)	Sección 1, pregunta 3	Opciones de respuesta: Mujer Hombre
Formación	Desarrollo de conocimiento intelectual, afectivo, social o moral de las personas como resultado de la enseñanza (Oxford, 2021).	Sección 2 constituida por 41 enunciados: Saber: 1 a 7 Saber ser y estar: 8 a 22 Saber hacer: 23 a 41 (Pérez-García, 2008)	Ordinal Escala tipo Likert 1= Se desarrolla muy poco 2= Se desarrolla poco 3= Medianamente se desarrolla 4= Se desarrolla mucho 5= Se desarrolla mucho
Calidad en la formación	El indicador basado en el logro de competencias y alcance de la proyección personal y social del individuo, en la que interviene distintos recursos y componentes (Bernal et al. 2015; Sahito y Vaisanen, 2017)	Sección 3, constituido por 18 enunciados: Contexto: 1 a 7 Entrada: 8 a 13 Proceso: 14 a 18	Ordinal Escala tipo Likert 0= Nula 1= Deficiente 2= Regular 3= Buena 4= Excelente

Procedimiento de elaboración y validación del instrumento

La versión preliminar del cuestionario, se dividió en tres apartados. El primero constituido por los datos generales, considerando: el sexo, edad e institución de procedencia, debido a que son las variables a considerar en el estudio y que permiten cumplir con los objetivos planteados.

Posteriormente se encuentra el apartado de formación docente, conformado por el instrumento de Pérez-García (2008) con un total de 38 enunciados. Éstos fueron sometidos a distintos procesos para determinar la fiabilidad y validez, realizando una correlación ítem-total, obteniendo estadísticos descriptivos e intervalos de confianza del 95% para dichas correlaciones. Posteriormente, analizando la consistencia interna, los valores oscilaron entre 0.894 y 0.965, avalando una buena fiabilidad. Para finalmente establecer la validez de constructo, obteniendo la estructura factorial del cuestionario mediante componentes principales, alcanzando 55% de varianza.

Por último, el instrumento constituido finaliza con la sección de calidad en la formación con 17 reactivos, derivado de los hallazgos de otras investigaciones (Avcı y Kalelioğlu; 2019; Gök, 2017; Sanal y Ozen, 2018; Sahito y Vaisanen, 2017; Young, 2020; Žibeniene, y Savickiene, 2014) que consideran los componentes de contexto, entrada y proceso como determinante en la medición de la calidad de la formación docente por medio de la percepción estudiantil, constituyendo un total de 58 ítems.

Validez por juicio de expertos

Para fines del estudio se decidió realizar la validez de contenido a través de juicio de expertos que, derivado de su experiencia, pueden determinar si el instrumento mide lo que pretende medir y si se mantiene el número de ítems o se es depurado (Robles y Rojas, 2015; Skjong y Wentworht, 2000). Se contactó a tres expertos, considerando su trayectoria profesional y especialidad en el área de la formación de futuros maestros, así como su motivación para participar.

Para este proceso, se elaboró un instrumento de valoración, en el cual se pidió a los jueces determinar si los ítems debían eliminarse, mantenerse o modificarse, estipulando que en caso de marcar el apartado “Modificar” describieran la sugerencia de modificación.

Finalmente, se le pidió asignar un valor del 0 al 100 para determinar si el instrumento mide lo que pretende medir; ante esta cuestión, se obtuvo un promedio de 90%. Como resultado de este procedimiento, se reestructuró el instrumento, agrupando los ítems a los factores establecidos por Pérez- García (2008) y los establecidos por la autora, así mismo acrecentó el número de reactivos a 66.

Validez de constructo

Posterior al juicio de expertos, el instrumento fue convertido a un formato *online* mediante “*Google Drive*” (Figura 6) y se sometió a una prueba piloto el fin de evaluar la pertinencia y consistencia interna del instrumento. Para ello, se contactó a un total de 28 egresados del periodo 2020 de una Licenciatura en Educación, de los cuales el 100% aceptó participar en la investigación después de leer el consentimiento informado.

Figura 6

Diseño del cuestionario en “Google Drive”



Como producto de esta fase, se recurrió un análisis de componentes con rotación VARIMAX, limitando la cantidad de factores a tres en cada sección del instrumento basado en la teoría revisada para el estudio.

El análisis registró las cargas factoriales de los ítems en las distintas categorías y señaló aquellos ítems que no registraban una carga factorial mínima de 0.4. Se visualizó que existieron ítems con cargas factoriales en otra dimensión, la decisión de mantenerlo o cambiarlo dependió de lo planteado en la descripción de los componentes del instrumento y considerando en cual sección presenta mayor carga factorial.

El instrumento explica un 46.6% de la varianza en la dimensión *Formación* y 50.4% en la dimensión *Calidad en la formación*. Con el análisis de factores se redujo el número de ítems en estas dos secciones, pasando de contener 63 a 59.

Fiabilidad

Una vez realizado el proceso de restructuración del instrumento se determinó la consistencia interna del cuestionario utilizando el análisis de alpha de Cronbach y omega de McDonald (Tabla 5), considerando las secciones del instrumento y de manera general.

Tabla 5

Estadísticos de fiabilidad

Secciones del instrumento	alpha de Cronbach	omega de McDonald
Formación recibida	.935	.943
Calidad en la formación	.870	.886
General	.941	.948

Al final el cuestionario se mantuvo con la estructura de consentimiento informado y tres apartados (datos generales, formación y calidad de la formación docente). En la sección de formación, se agruparon los enunciados en tres saberes de competencias: *saber*, *saber ser* y *estar*, y *saber hacer*. Que, de acuerdo con Dios, et al. (2018) y Pérez-García (2008), engloban las competencias necesarias de un docente, en donde la primera se refiere a los conocimientos conceptuales y técnicos del docente en formación, el segundo descrito como las competencias actitudinales personales y participativas ligadas a la relaciones, organización y gestión en la

profesión docente. Finalmente, el *saber hacer*, alineado a las características metodológicas y psicopedagógicas de la labor, así como las habilidades prácticas y reflexivas en situaciones reales.

La tercera sección de calidad en la formación, se conformó por los aspectos institucionales que permitan brindar una educación de calidad. En dicha dimensión se estipulan tres factores: *contexto*, *entrada* y *producto*, siguiendo las posturas de Avcı y Kalelioğlu (2019), Gök, (2017), Sanal y Ozen (2018), Sahito y Vaisanen, (2017), Young, (2020) y Žibeniene, y Savickiene (2014). El primero se compone con 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 (ver Apéndice 2).

Proceso de recolección de datos

Para fines de los objetivos de este trabajo se solicitó el permiso a las dos instituciones educativas, las cuales otorgaron su autorización para poder contactar a sus estudiantes e invitarlos a participar en la investigación (Apéndice 3).

Posteriormente, la información fue recabada a través de un censo, mediante un cuestionario en forma *online*, debido a la rapidez y acceso (Díaz de Rada y Domínguez, 2017), además de la situación sanitaria a nivel mundial debida al COVID-19. Ésta versión fue enviada a través de mensajes vía *WhatsApp*, en el cual se describe el motivo del instrumento e investigación, así como la liga en la que se encuentra dicho cuestionario. Éste fue aplicado en el mes de agosto-septiembre del 2021 y se enviaron recordatorios a los participantes en dos ocasiones, con el fin de lograr el mayor número de respuestas.

Es necesario destacar que al inicio de la prueba se encuentra estructurado el consentimiento informado, en el cual los participantes tendrán que declarar si aceptan participar en la prueba. En caso de que la respuesta negativa el formulario fue enviado y se agradeció su participación en el estudio.

Proceso de análisis de datos

Los análisis estadísticos fueron realizados mediante el programa *Jamovi* (versión 1.8.1) en tres etapas: análisis descriptivos, prueba de hipótesis por medio de las comparaciones de grupos y en modelos de relación entre variables.

Con el fin de cumplir con los objetivos previstos, el cuestionario se analizó mediante estadísticos descriptivos. En primera instancia, se realizaron análisis de frecuencias y porcentajes por reactivos, con respecto a las respuestas elegidas en cada enunciado del instrumento, dividiendo el análisis por secciones y sus respectivos factores para cada institución participante. De igual modo, por cada dimensión se hizo una valoración por medias en las que se sumaron los resultados de los ítems considerando los niveles *alto*, *medio* y *alto*, por ejemplo, en el caso del factor *saber*, de la sección *formación recibida*, se suman los siete enunciados obteniendo los valores de 0-11 *bajo*, 12-23 *medio* y 24 a 35 *alto*; así sucesivamente con cada factor (Ver Apéndice 4).

Así mismo, se determinó el nivel de calidad de la formación de profesores de acuerdo a la percepción estudiantil, considerando los factores de la segunda y tercera sección. Para ello, se estableció una medida a través de la suma de todos los reactivos, para posteriormente sacar un promedio de todas las respuestas, estableciendo un porcentaje del 0 al 100, dividido en los niveles: *bajo* (0-49), *medio* (50 -79) y *alto* (80 – 100).

Como segunda parte del análisis y con la intención de identificar las diferencias significativas entre las variables de institución, semestre y sexo, con respecto a la percepción

de la calidad en la formación, se procedió a realizar la prueba normalidad de Kolmogorov-Smirnov debido al tamaño de la muestra, y la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes que ayudó a determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre dichas variables. Seguidamente, se realizó una prueba de coeficiente de correlación de Pearson con la intención de dar respuesta al quinto objetivo de investigación, el cual recae en la identificación de relaciones directamente proporcionales entre las dimensiones de la variable independiente formación y la variable dependiente calidad de la formación.

Consideraciones éticas

Es necesario destacar que esta investigación se rige bajo los códigos de ética de la *American Educational Research Association Approved* (AERA), es así que en primera instancia se asegura el anonimato de los participantes, por lo tanto, los datos recabados son manejados con estricta confidencialidad, y su uso es únicamente con fines académicos.

De igual manera, la participación en el estudio es voluntaria por lo que se le planteó a cada estudiante los fines de la investigación y consideraciones al momento de responder el cuestionario, recolectando su consentimiento informado mediante el cuestionario en línea. De igual forma, los resultados finales serán entregados a la institución y a las personas que lo soliciten, respetando su derecho a conocer los hallazgos del estudio.

Capítulo 4.

Resultados

Esta investigación busca analizar la percepción de estudiantes con respecto a la calidad en su formación. Con base en la metodología planteada con anterioridad, a continuación, se presentan los resultados obtenidos de las diferentes fases de análisis que dan respuesta a los objetivos específicos de la tesis. En primer lugar, se hace la presentación de los análisis descriptivos de cada institución de procedencia. Seguidamente, se desglosan las diferencias generales entre las variables: semestre, sexo e institución; finalmente se presentan los datos recabados en los análisis de relación entre las variables.

Análisis descriptivos

Con base en el objetivo específico de describir la percepción de los estudiantes con respecto a la calidad de su formación, en la siguiente sección presenta los resultados obtenidos por cada institución. De tal manera que para cada centro escolar se elaboró: una descripción de los datos sociodemográficos y análisis por reactivo, donde se presenta el porcentaje (%) de participantes en relación a las respuestas obtenidas en cada ítem. Estas se encuentran divididas en las secciones de la escala: *Formación* (1. saber, 2. saber ser y estar, 3. saber hacer) y *Calidad en la formación* (1. contexto, 2. entrada, 3. proceso).

Posteriormente se representa una visión global de los resultados por sección, permitiendo categorizar el nivel de la percepción de los estudiantes con respecto a la calidad en su formación como docentes. Considerando los niveles *Bajo*, *Medio* y *Alto*, teniendo en cuenta los valores propuestos en el capítulo 3 y como puede observarse en el Apéndice 4 de este documento.

Escuela Normal Primaria

Datos sociodemográficos

La población encuestada se conformó por 129 estudiantes de quinto y séptimo semestre de la Licenciatura en Educación primaria, de los cuales cuatro personas decidieron no participar en la investigación. De tal manera que, la relación de los sujetos de estudio y el análisis de datos posteriores, se realizarán con base en 125 alumnos.

En la Tabla 6 se desglosa el número de participantes de acuerdo a las variables: semestre y sexo. En relación a la primera variable, se presenta un porcentaje similar con respecto a la participación estudiantil en ambos semestres. No obstante, en la variable sexo, se manifiesta una diferencia en cuanto al número de participantes, teniendo un 82% (N=102) de mujeres y tan solo 18% (N=23) de hombres encuestados.

Tabla 6

Relación de participantes de la Escuela Normal por variable

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Semestre	Quinto	64	51
	Séptimo	61	49
Sexo	Hombre	23	18
	Mujer	102	82

Análisis por ítem de la sección formación

Factor saber. Considerando los siete ítems que conforman este primer factor, las respuestas de los participantes presentaron mayor incidencia en las opciones de *se desarrolla* y *se desarrollan mucho*, obteniendo valores que oscilan entre el 77% y 87%.

Sin embargo, se denotan dos reactivos que manifestaron tener áreas de mejora, con más del 20% de respuestas que se distribuyen entre las opciones de *medianamente se desarrolla* a *se desarrolla muy poco* (ver Tabla 7). Dichos ítems se relacionan la comprensión

de las teorías del desarrollo y aprendizaje y la formación del profesorado en el ámbito científico-cultural y tecnológico.

Tabla 7

Análisis del porcentaje de participantes del factor saber

Ítem	Se desarrolla muy poco	Se desarrolla poco	Medianamente se desarrolla	Se desarrolla	Se desarrolla mucho
1. Comprender los fines y funciones de la educación y del sistema educativo.	3	4	11	41	41
2. Comprender las teorías del desarrollo y aprendizaje	2	4	16	38	40
3. Comprender el entorno cultural y social de los procesos de enseñanza y aprendizaje	1	4	8	32	55
4. Comprender el ámbito institucional y organizativo de la escuela de los procesos de enseñanza aprendizaje	3	5	11	42	38
5. Comprender el diseño y desarrollo del currículo de los procesos de enseñanza y aprendizaje	2	5	12	40	41
6. Comprender el rol docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje	1	3	10	26	60
7. Formar en el ámbito científico-cultural y tecnológico	2	6	18	37	37

Nota: ítems basados en el instrumento de Pérez-García (2008)

Factor saber ser y estar. A continuación, se presenta el análisis de frecuencias y porcentajes de las respuestas de los estudiantes ante los 15 reactivos que conforman la escala de este factor (Ver Tabla 8).

Tabla 8*Análisis del porcentaje de participantes del factor saber ser y estar*

Ítem	Se desarrolla muy poco	Se desarrolla poco	Medianamente se desarrolla	Se desarrolla	Se desarrolla mucho
1. Respetar las diferencias culturales y personales del alumnado y miembros de la comunidad educativa.	0	6	4	16	74
2. Trabajar en equipo con los compañeros compartiendo saberes y experiencias	1	7	4	18	70
3. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.	2	7	7	27	57
4. Comunicar de manera oral, escrita, gestual.	2	6	7	24	61
5. Dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática	2	6	6	28	58
6. Resolver de forma colaborativa las situaciones problemáticas	2	6	6	26	60
7. Promover el aprendizaje autónomo considerando la inclusión del alumnado de acuerdo a su nivel educativo	0	5	7	32	56
8. Incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza y aprendizaje las Tecnologías de la Información y Comunicación.	0	4	10	32	54
9. Promover la calidad del centro educativo en el que se desarrolla el proceso educativo	1	5	5	39	50
10. Realizar actividades educativas de apoyo en el	0	4	3	33	60

Ítem	Se desarrolla muy poco	Se desarrolla poco	Medianamente se desarrolla	Se desarrolla	Se desarrolla mucho
marco de una educación inclusiva.					
11. Tener una imagen realista de mí mismo, asumir responsabilidades y reconocer las posibles frustraciones	1	2	9	28	60
12. Asumir la dimensión ética de la profesión de maestro	1	2	5	22	70
13. Potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable	2	2	1	26	70
14. Asumir la necesidad del desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica	1	3	2	35	59
15. Potenciar el rendimiento académico del alumnado y su progreso escolar, en el marco de una educación integral.	1	3	2	32	62

Nota: ítems basados en el instrumento de Pérez-García (2008)

Del análisis presentado en la Tabla 8, se observa que, la percepción de la comunidad estudiantil con respecto a su formación en competencias referidas al área saber ser y estar, presenta valores positivos; obteniendo un puntaje de más del 85% entre la suma de las opciones *se desarrolla* y *se desarrolla mucho* en cada uno de los ítems, siendo el factor con mayor puntaje en toda la sección.

Factor saber hacer. Tomando en cuenta los 19 ítems pertenecientes a esta sección, en el análisis realizado se reveló ocho aspectos a mejorar con respecto a su formación en la competencia saber hacer. Obtenido más del 20% de respuestas negativas que se distribuyen entre las opciones de *medianamente se desarrolla* a *se desarrolla muy poco* (Ver Tabla 9).

Es decir que los estudiantes consideran que en la Licenciatura se desarrolla en menor

medida los contenidos de lo que hay que enseñar, su epistemología y su didáctica; de la participación en proyectos de investigación, el análisis de la educación en la administración educativa, el diseño proyectos educativos para la adaptación del currículo. Así como de conocer cómo funciona un centro escolar, de controlar la disciplina. y de tener una teoría personal de la enseñanza.

Tabla 9

Análisis del porcentaje de participantes del factor saber hacer

Ítem	Se desarrolla muy poco	Se desarrolla poco	Medianamente se desarrolla	Se desarrolla	Se desarrolla mucho
1. Conocer de los contenidos que hay que enseñar, de su singularidad epistemológica y de su didáctica	2	5	16	38	39
2. Organizar los contenidos utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al nivel o grado educativo.	0	4	14	36	46
3. Diseñar materiales didácticos y utilizarlos en distintas áreas.	1	4	7	22	66
4. Controlar la disciplina en el aula.	2	6	13	29	50
5. Capacidad de llevar un aula tú solo/a	2	8	9	33	48
6. Utilizar la evaluación en su función pedagógica (elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza y aprendizaje) y no meramente acreditativa.	1	5	7	33	54
7. Diseñar un instrumento de evaluación	1	5	9	28	57
8. Participar en proyectos de investigación	2	6	19	33	40

Ítem	Se desarrolla muy poco	Se desarrolla poco	Medianamente se desarrolla	Se desarrolla	Se desarrolla mucho
relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.					
9. Analizar las concepciones de la educación que propone tanto la administración educativa como las que surgen de la investigación.	1	7	14	36	41
10. Diseñar proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural.	1	5	18	32	44
11. Conocer cómo funciona un centro escolar: qué hace el director, supervisor, coordinador	4	6	11	38	41
12. Conocer los documentos institucionales que existen: Proyecto educativo del centro, Proyecto Curricular del Centro, plan y programas de estudio, modelo educativo	1	6	11	36	46
13. Tener una teoría personal de la enseñanza	2	7	12	41	38
14. Comprobar la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que yo creía que era.	2	5	6	34	53
15. Analizar el efecto que produce mi enseñanza en el alumnado.	0	6	7	37	50
16. Modificar mi actuación en el aula con base en la reflexión de mi enseñanza.	0	5	5	30	76
17. Cuestionar qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el por qué.	0	5	4	37	54

Ítem	Se desarrolla muy poco	Se desarrolla poco	Medianamente se desarrolla	Se desarrolla	Se desarrolla mucho
18. Formular hipótesis sobre mi actuación en el aula.	0	5	13	36	46
19. Resolver los problemas que se presentan en el aula: falta de atención, motivación, dificultad de contenidos.	1	5	8	33	53

Nota: ítems basados en el instrumento de Pérez-García (2008)

Considerando la descripción de los datos pertenecientes a la sección *Formación*, los resultados globales obtenidos por los estudiantes de acuerdo al nivel de desarrollo de las competencias establecidas en cada factor, se presentan en un nivel alto, tal como se muestra en la Tabla 10.

Tabla 10

Resultados de la sección formación de acuerdo a la media

Factor	Media	Valor esperado			Resultado
		Bajo	Medio	Alto	
Saber	29.3	0-11	12-23	24-35	Alto
Saber ser y estar	66.7	0-25	26-50	51-75	Alto
Saber hacer	80.5	0-31	32-63	64-95	Alto
Total general de la sección	176.5	0-68	69-137	137-205	Alto

Análisis por ítem de la sección calidad en la formación

Factor contexto. Derivado del análisis de la percepción de la calidad en el contexto donde se desarrolla, se encontró que más del 20% de los alumnos valoran la movilidad estudiantil y los trámites escolares como aspectos que deben ser mejorados en su institución (ver Tabla 11). Así mismo, se presentan porcentajes altos en la categoría excelente, en ítems relacionados con el prestigio (77%) y misión (70%) de la institución.

Tabla 11

Análisis del porcentaje de participantes del factor contexto

Ítem	Nula	Deficiente	Regular	Buena	Excelente
Instalaciones	0	2	5	32	61
Prestigio de la institución	0	1	4	18	77
Proceso de inscripción	1	1	8	29	61
Misión de la institución	0	3	7	20	70
Plan de estudios	0	1	7	31	61
Movilidad estudiantil	4	5	18	35	38
Trámites escolares	3	4	19	32	42

Factor entrada. Contemplando el análisis de los seis reactivos presentados en la Tabla 12, las respuestas fluctúan entre las opciones de *deficiente* a *excelente*, obteniendo cero números de respuestas en la opción denominada como *nula*. Aunado a ello, se observa que, si bien, existe un número considerable de alumnos que categoriza la coherencia del diseño, las videoconferencias y los contenidos de las asignaturas en valores negativos, mayoría de ellos la considera *bueno* o *excelente*; por lo que la percepción en general del nivel de la calidad de todos los ítems, emite porcentajes mayores en las valoraciones positivas de la escala.

Tabla 12

Análisis del porcentaje de participantes del factor entrada

Ítem	Deficiente	Regular	Buena	Excelente
Coherencia entre el diseño y aplicación del programa	2	14	40	44
Vídeo conferencias (<i>Teams, Meet, Webex</i>)	1	17	31	51
Contenidos de las asignaturas	1	12	33	54
Formación recibida	1	6	32	61
Proceso de ingreso	2	6	30	62
Proceso de egreso	1	9	41	49

Factor proceso. En relación a este factor, los resultados evidenciaron mayor tendencia a respuestas positivas que va desde buena y excelente, siendo la única sección con más de 85% de respuestas en estas secciones (ver Tabla 13).

Tabla 13

Análisis del porcentaje de participantes del factor proceso

Ítem	Nula	Deficiente	Regular	Buena	Excelente
Desempeño de los profesores	0	2	11	42	45
Servicio Social	0	2	12	38	48
Prácticas profesionales	1	0	10	20	69
Aprendizaje en escenarios reales	0	0	7	25	68
Evaluación de los aprendizajes	0	0	9	27	64

Tomando en cuenta la descripción de los datos pertenecientes a la sección *Calidad en la formación*, los resultados globales obtenidos por los estudiantes de acuerdo al nivel de percepción de la calidad, se presentan en un nivel alto, tal como se muestra en la Tabla 14.

Tabla 14

Resultado de la sección calidad en la formación de acuerdo a la media

Factor	Media	Valor esperado			Resultado
		Bajo	Medio	Alto	
Total contexto	23.9	0-9	10 – 19	20-28	Alto
Total entrada	20.5	0-8	9-16	17-24	Alto
Total proceso	17.4	0-6	7- 13	13-20	Alto
Total general	61.7	0-24	25-49	50-72	Alto

Valoración final del instrumento

En la suma total del valor asignado por los participantes a la calidad en su formación docente, reporta una media total, es de 238.2 puntos lo que equivale a un nivel alto y positivo de la percepción de calidad en la formación de profesores, con un promedio de 85%.

Facultad de Educación

Datos sociodemográficos

La población encuestada se conformó por 78 estudiantes de quinto y séptimo semestre de la Licenciatura en Educación, de los cuales dos personas decidieron no participar en la investigación. De tal manera que, la relación de los sujetos de estudio y el análisis de datos

posteriores, se realizarán con base en 76 alumnos.

En la Tabla 15 se desglosa el número de participantes de acuerdo a las variables: semestre y sexo. En relación a la primera variable, se presenta un porcentaje similar con respecto a la participación estudiantil en ambos semestres. No obstante, en la variable sexo, se manifiesta una diferencia en cuanto al número de participantes, teniendo un 74% (N=56) de mujeres y tan solo 26% (N=20) de hombres encuestados.

Tabla 15

Relación de participantes de la FE por variable

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Semestre	Quinto	37	47
	Séptimo	39	53
Sexo	Hombre	20	26
	Mujer	56	74

Análisis por ítem de la sección formación

Factor saber. A continuación, se presenta el análisis de frecuencias y porcentajes de las respuestas de los estudiantes ante los siete reactivos que conforman la escala de este factor (ver Tabla 16).

Tabla 16

Análisis del porcentaje de participantes del factor saber

Ítem	Se desarrolla muy poco	Se desarrolla poco	Medianamente se desarrolla	Se desarrolla	Se desarrolla mucho
1. Comprender los fines y funciones de la educación y del sistema educativo.	1	1	17	49	32
2. Comprender las teorías del desarrollo y aprendizaje	0	1	16	29	54
3. Comprender el entorno cultural y social de los procesos de enseñanza y aprendizaje	0	1	10	30	59
4. Comprender el ámbito institucional y organizativo de la escuela de los procesos de enseñanza aprendizaje	0	5	11	37	47
5. Comprender el diseño y desarrollo del currículo de los procesos de enseñanza y aprendizaje	1	5	7	28	59
6. Comprender el rol docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje	0	1	4	24	71
7. Formar en el ámbito científico-cultural y tecnológico	5	4	15	43	33

Nota: ítems basados en el instrumento de Pérez-García (2008)

Del análisis presentado en la Tabla 11, se puede observar que, la percepción de la comunidad estudiantil con respecto a su formación en competencias referidas al área saber, presenta valores positivos. Las respuestas de los participantes presentaron mayor incidencia en las opciones de *se desarrolla* y *se desarrollan mucho*, obteniendo valores que oscilan entre el 77% y 95%.

No obstante, uno de los reactivos presenta valoraciones con más del 20% de respuestas que se distribuyen entre las opciones de *medianamente se desarrolla* a *se desarrolla muy poco*

(ver Tabla 16). Dicho ítem se relacionan con la formación del profesorado en el ámbito científico-cultural y tecnológico, considerándolo como un área de mejora.

Factor *saber ser y estar*. Considerando los 15 ítems que conforman este primer factor (ver Tabla 17), las respuestas de los participantes presentaron mayor incidencia en las opciones de *se desarrolla* y *se desarrollan mucho*, obteniendo valores que oscilan entre el 75% y 93% de la población. Dentro de estos valores se resaltan tres reactivos que alcanzaron a posicionarse con un número de respuesta mayor al 90%, dichos ítems se relacionan con las competencias de resolver problemas de manera colaborativa, el reconocimiento de sí mismo y la promoción del aprendizaje autónomo considerando la inclusión del alumnado.

Sin embargo, se observa un área de mejora en uno de los reactivos, obteniendo más del 20% de respuestas que se distribuyen entre las opciones de *medianamente se desarrolla* a *se desarrolla muy poco* (ver Tabla 17). Dichos ítem se relacionan con potenciar el rendimiento académico del alumnado y su progreso escolar, en el marco de una educación integral.

Tabla 17

Análisis del porcentaje de participantes del factor saber ser y estar

Ítem	Se desarrolla muy poco	Se desarrolla poco	Medianamente se desarrolla	Se desarrolla	Se desarrolla mucho
1. Respetar las diferencias culturales y personales del alumnado y miembros de la comunidad educativa.	0	1	10	18	71
2. Trabajar en equipo con los compañeros compartiendo saberes y experiencias	0	4	13	25	58
3. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.	0	3	8	29	60
4. Comunicar de manera oral, escrita, gestual.	1	8	11	28	52

Ítem	Se desarrolla muy poco	Se desarrolla poco	Medianamente se desarrolla	Se desarrolla	Se desarrolla mucho
5. Dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática	0	1	16	30	53
6. Resolver de forma colaborativa las situaciones problemáticas	0	3	7	27	63
7. Promover el aprendizaje autónomo considerando la inclusión del alumnado de acuerdo a su nivel educativo	0	1	8	33	58
8. Incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza y aprendizaje las Tecnologías de la Información y Comunicación.	0	4	9	37	50
9. Promover la calidad del centro educativo en el que se desarrolla el proceso educativo	0	1	12	29	58
10. Realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva.	1	3	8	28	60
11. Tener una imagen realista de mí mismo, asumir responsabilidades y reconocer las posibles frustraciones	1	1	4	30	64
12. Asumir la dimensión ética de la profesión de maestro	1	1	8	29	61
13. Potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable	0	3	8	29	60
14. Asumir la necesidad del desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica	0	1	9	30	60
15. Potenciar el rendimiento académico del alumnado y su	8	5	12	32	43

Ítem	Se desarrolla muy poco	Se desarrolla poco	Medianamente se desarrolla	Se desarrolla	Se desarrolla mucho
progreso escolar, en el marco de una educación integral.					

Nota: ítems basados en el instrumento de Pérez-García (2008)

Factor saber hacer. A continuación, se presenta el análisis de frecuencias y porcentajes de las respuestas de los estudiantes ante los 19 reactivos que conforman la escala de este factor (ver Tabla 18).

Tabla 18

Análisis del porcentaje de participantes del factor saber hacer

Ítem	Se desarrolla muy poco	Se desarrolla poco	Medianamente se desarrolla	Se desarrolla	Se desarrolla mucho
1. Conocer de los contenidos que hay que enseñar, de su singularidad epistemológica y de su didáctica	0	8	7	29	56
2. Organizar los contenidos utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al nivel o grado educativo.	3	7	16	31	43
3. Diseñar materiales didácticos y utilizarlos en distintas áreas.	3	5	16	36	40
4. Controlar la disciplina en el aula.	4	4	13	40	39
5. Capacidad de llevar un aula tú solo/a	1	1	13	27	58
6. Utilizar la evaluación en su función pedagógica (elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza y aprendizaje) y no meramente acreditativa.	3	3	13	29	52

Ítem	Se desarrolla muy poco	Se desarrolla poco	Medianamente se desarrolla	Se desarrolla	Se desarrolla mucho
7. Diseñar un instrumento de evaluación	0	5	20	34	41
8. Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.	1	3	18	37	41
9. Analizar las concepciones de la educación que propone tanto la administración educativa como las que surgen de la investigación.	3	8	17	33	39
10. Diseñar proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural.	3	4	17	34	42
11. Conocer cómo funciona un centro escolar: qué hace el director, supervisor, coordinador	9	9	18	24	40
12. Conocer los documentos institucionales que existen: Proyecto educativo del centro, Proyecto Curricular del Centro, plan y programas de estudio, modelo educativo	1	5	13	36	45
13. Tener una teoría personal de la enseñanza	4	5	5	38	48
14. Comprobar la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que yo creía que era.	3	4	8	33	52
15. Analizar el efecto que produce mi enseñanza en el alumnado.	1	4	8	37	50
16. Modificar mi actuación en el aula con base en la reflexión de mi enseñanza.	4	4	20	29	43

Ítem	Se desarrolla muy poco	Se desarrolla poco	Medianamente se desarrolla	Se desarrolla	Se desarrolla mucho
17. Cuestionar qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el por qué.	1	8	8	34	49
18. Formular hipótesis sobre mi actuación en el aula.	4	8	18	45	25
19. Resolver los problemas que se presentan en el aula: falta de atención, motivación, dificultad de contenidos.	1	1	33	65	0

Nota: ítems basados en el instrumento de Pérez-García (2008)

Como puede observarse en el análisis de la Tabla 18, se obtuvieron respuestas en 10 ítems con más del 20% de valoraciones negativas que se distribuyen entre las opciones de *medianamente se desarrolla a se desarrolla muy poco*.

Los reactivos, hacen alusión a competencias referidas a organizar los contenidos contemplando los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al nivel o grado educativo, al diseño e implementación de materiales didácticos, instrumentos de evaluación, proyectos educativos y unidades de programación para la adaptación del currículo al contexto sociocultural. Así mismo, existen reactivos relacionados a las habilidades como docente de control de disciplina, falta de atención y motivación, modificación y elaboración de hipótesis de la actuación en el aula a través de la reflexión, conocimiento de las funciones en el centro escolar y la participación en proyectos de investigación

Considerando la descripción de los datos pertenecientes a la sección *Formación*, los resultados globales obtenidos por los estudiantes de acuerdo al nivel de desarrollo de las competencias establecidas en cada factor, se presentan en un nivel alto, tal como se muestra en la Tabla 19.

Tabla 19

Resultados de la sección formación de acuerdo a la media

Factor	Media	Valor esperado			Resultado
		Bajo	Medio	Alto	
Saber	30.1	0-11	12-23	24-35	Alto
Saber ser y estar	66.1	0-25	26-50	51-75	Alto
Saber hacer	77.9	0-31	32-63	64-95	Alto
Total general	174.1	0-68	69-137	137-205	Alto

Análisis por ítem de la sección calidad en la formación

Factor contexto. Derivado del análisis de la percepción de la calidad en el contexto donde se desarrolla, se encontró que más del 20% de los alumnos valoran el proceso de inscripción y el plan de estudios entre las opciones de la escala: *nula*, *deficiente* y *regular* (Ver Tabla 20). Así mismo, se presentan porcentajes altos en las categorías buena y excelente, en los demás ítems de la escala, con valores que oscilan entre 83% y 99%.

Tabla 20

Análisis del porcentaje de participantes del factor contexto

Ítem	Nula	Deficiente	Regular	Buena	Excelente
Instalaciones	0	1	0	38	61
Prestigio de la institución	3	4	11	32	50
Proceso de inscripción	1	3	18	33	45
Misión de la institución	0	0	11	38	51
Plan de estudios	1	1	27	34	37
Movilidad estudiantil	0	3	3	45	49
Trámites escolares	0	0	5	32	63

Factor entrada. Con base en el análisis de los seis reactivos presentados en la Tabla 21, se encontró que los estudiantes puntúan un nivel alto en la calidad de los elementos del factor entrada. No obstante, se presentaron dos reactivos en los cuales más del 20% de la población los valoró en entre las opciones: *nula*, *deficiente* o *regular*. Estos ítem se relacionan con los procesos de ingreso y egreso de la Licenciatura.

Tabla 21

Análisis del porcentaje de participantes del factor entrada

Ítem	Nula	Deficiente	Regular	Buena	Excelente
Coherencia entre el diseño y aplicación del programa	0	1	12	38	49
Vídeo conferencias (<i>Teams, Meet, Webex</i>)	3	3	7	43	44
Contenidos de las asignaturas	0	3	4	30	63
Formación recibida	3	1	13	32	51
Proceso de ingreso	5	5	15	37	38
Proceso de egreso	5	4	13	32	46

Factor proceso. A continuación, se presenta el análisis de frecuencias y porcentajes de las respuestas de los estudiantes ante los cinco reactivos que conforman la escala de este factor (ver Tabla 22).

Tabla 22

Análisis del porcentaje de participantes del factor proceso

Ítem	Nula	Deficiente	Regular	Buena	Excelente
Desempeño de los profesores	0	3	4	38	55
Servicio Social	3	3	7	33	54
Prácticas profesionales	4	1	13	32	50
Aprendizaje en escenarios reales	5	8	18	29	40
Evaluación de los aprendizajes	3	1	11	33	52

En los resultados expuestos en la Tabla 22, se puede observar que los estudiantes asignaron valoraciones positivas en cada uno de los ítems relacionados a la calidad del proceso formativo, con valores entre 68% y 93% en las opciones *buena* y *excelente*.

Aunado a ello, es necesario destacar que el ítem que más valoraciones negativas obtuvo a lo largo de todo el instrumento, fue el relacionado a los aprendizajes en escenarios reales, obteniendo un 31% de la población.

Tomando en cuenta la descripción de los datos pertenecientes a la sección *Calidad en la formación*, los resultados globales obtenidos por los estudiantes de acuerdo al nivel de

percepción de la calidad, se presentan en un nivel alto, tal como se muestra en la Tabla 23.

Tabla 23

Resultados de la sección en la formación de acuerdo a la media

Factor	Media	Valor esperado			Resultado
		Bajo	Medio	Alto	
Total contexto	23.4	0-9	10 – 19	20-28	Alto
Total entrada	19.5	0-8	9-16	17-24	Alto
Total proceso	16.2	0-6	7- 13	13-20	Alto
Total general	59.1	0-24	25-49	50-72	Alto

Valoración final del instrumento

En la suma total del valor asignado por los participantes a la calidad en su formación docente, reporta una media total, es de 233.3 puntos lo que equivale a un nivel alto y positivo de la percepción de calidad en la formación de profesores, con un promedio de 84%.

Diferencias entre variables

Como parte del análisis y con la intención de identificar si existen diferencias entre las variables independientes de institución, semestre y sexo, en relación a la percepción de la calidad en la formación, se procedió a realizar la prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov, con el fin de decidir cuál sería la prueba pertinente para los datos. Con base en los resultados obtenidos se optó por llevar a cabo la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para muestras independientes.

Para una mejor comprensión de lo encontrado en los resultados, este apartado se dividirá en tres partes. La primera sección hace referencia a los análisis de diferencias entre las variables sexo y semestre en las dimensiones de la escala, específicamente para los participantes de la Escuela Normal; el siguiente apartado consta del análisis de las mismas variables, pero con los participantes de la Facultad de Educación. Finalmente se establece la

diferencia por institución en las dimensiones del instrumento: formación (*saber, saber ser y estar y saber hacer*) y calidad de la formación (*contexto, entrada y proceso*).

Escuela Normal

Primeramente, para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre el semestre de pertenencia de los participantes (quinto o séptimo) en las dimensiones del instrumento se realizó la prueba U de Mann-Whitney (Los resultados se muestran en la Tabla 24).

Los resultados señalan que, de manera global, no existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados generales de las dimensiones *formación y calidad en la formación*, así como tampoco en cada uno de los factores que los componen.

Tabla 24

Diferencias en las dimensiones del instrumento entre semestres

Dimensión	Factores	Media		U	gl	Sig.	d
		Quinto	Séptimo				
Formación	Saber	29.9	28.6	1717	123	0.243	0.213
	Saber ser y estar	67.2	66.1	1868	123	0.677	0.109
	Saber hacer	80.6	80.3	1951	123	0.996	0.019
	Total de la dimensión	177.7	175.1	1903	123	0.811	0.094
Calidad en la formación	Contexto	24.7	23.0	1591	123	0.072	0.402
	Entrada	20.7	20.2	1782	123	0.396	0.145
	Proceso	17.7	17.0	1635	123	0.110	0.237
	Total de la dimensión	63.1	60.3	1631	123	0.112	0.164

Nota: U= estadístico de la prueba U de Mann-Whitney; d = d de cohen.

Seguidamente se procedió a realizar el mismo análisis, pero ahora haciendo la comparación entre hombres y mujeres. En este caso, se consideró la hipótesis de que existen diferencias estadísticamente significativas entre el sexo de los participantes en las dimensiones del instrumento. Al igual que en la prueba anterior, el resultado de los datos permite identificar que no existen diferencias estadísticamente significativas de las dimensiones y

factores en cada caso (ver Tabla 25).

Tabla 25

Diferencias en las dimensiones del instrumento entre hombres y mujeres

Dimensión	Factores	Media		U	gl	Sig.	d
		Hombre	Mujer				
Formación	Saber	27.3	29.7	929	123	0.118	-0.414
	Saber ser y estar	63.9	67.3	937	123	0.131	-0.356
	Saber hacer	78.0	81.0	975	123	0.208	-0.216
	Total general	169.3	178.1	946	123	0.148	-0.326
Calidad en la formación	Contexto	23.7	23.9	1085	123	0.571	-0.038
	Entrada	19.7	20.6	913	123	0.095	-0.292
	Proceso	17.0	17.5	978	123	0.205	-0.183
	Total general	60.4	62.0	984	123	0.229	-0.171

Nota: U= estadístico de la prueba U de Mann-Whitney; d = d de Cohen.

Con el resultado final del instrumento, se corrió la prueba para ambas variables, reflejando que el semestre ($U = 1789$; $p = 0.421$) y sexo ($U = 936$; $p = 0.126$) de la comunidad estudiantil no influye en la percepción de la calidad de su formación.

Facultad de Educación

Para los resultados de la Facultad de Educación, se realizó la prueba U de Mann-Whitney, entre el semestre de pertenencia (quinto o séptimo) en los factores que conforman las dimensiones del estudio, con el fin de identificar si existen diferencias estadísticamente significativas entre el semestre de pertenencia de los participantes en las dimensiones del instrumento (Tabla 26).

Los resultados obtenidos demuestran que en la dimensión *formación* no existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables *saber*, *saber hacer* y el total general de la dimensión; sin embargo, el factor *saber ser y estar* presentó una diferencia, siendo el séptimo semestre quien percibe un mayor nivel en el desarrollo de las competencias enunciadas en esta categoría.

De igual forma, tomando en cuenta los resultados de la dimensión *calidad en la formación*, los datos reflejan que en los factores de *entrada* y *proceso* no existe diferencias estadísticamente significativas entre el quinto y séptimo semestre. No obstante, en el factor *contexto* y el total general de la dimensión obtuvo resultados estadísticamente significativos, concluyendo que los estudiantes de séptimo semestre califican en mayor medida el nivel de la calidad en su formación.

Tabla 26

Diferencias en las dimensiones del instrumento entre semestres

Dimensión	Factores	Media		U	gl	Sig.	d
		Quinto	Séptimo				
Formación	Saber	30.5	29.8	701	74	0.826	0.172
	Saber ser y estar	64.6	67.6	522	74	0.037	-0.401
	Saber hacer	76.8	78.6	648	74	0.442	-0.132
	Total general	171.9	175.9	624	74	0.311	-0.188
Calidad de la formación	Contexto	22.0	24.9	365	74	< 0.001	-0.914
	Entrada	18.7	20.2	551	74	0.074	-0.374
	Proceso	15.6	16.8	566	74	0.103	-0.343
	Total general	56.3	62.0	457	74	0.006	-0.581

Nota: U= estadístico de la prueba U de Mann-Whitney; d = d de cohen.

Posteriormente, realizó el mismo análisis, pero ahora haciendo la comparación entre hombres y mujeres. En este caso se consideró la hipótesis de que existen diferencias estadísticamente significativas entre el sexo de los participantes en las dimensiones del instrumento. A diferencia de la prueba anterior, en esta comparación no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, por lo tanto, se acepta la hipótesis nula de que no existen diferencias entre el sexo, en la percepción de la calidad de la formación del profesorado (ver Tabla 27).

Tabla 27

Diferencias en las dimensiones del instrumento entre hombres y mujeres

Dimensión	Factores	Media		U	gl	Sig.	d
		Hombre	Mujer				
Formación	Saber	30.3	30.1	542	74	.836	0.059
	Saber ser y estar	65.5	66.3	558	74	.986	-0.098
	Saber hacer	79.0	77.3	471	74	.296	0.127
	Total general	174.8	173.6	488	74	.395	0.054
Calidad de la formación	Contexto	22.8	23.7	477	74	.328	-0.265
	Entrada	19.3	19.6	543	74	.845	-0.073
	Proceso	16.3	16.2	528	74	.708	0.009
	Total general	58.3	59.4	548	74	.887	-0.117

Nota: U= estadístico de la prueba U de Mann-Whitney; d = d de cohen.

Comparación entre facultad

Finalmente, considerando a toda la población, se recurrió al análisis de diferencias a través de la prueba U de Mann-Whitney, en las dimensiones del instrumento entre las instituciones de procedencia: la Escuela Normal (EN) y la Facultad de Educación (FE). Para todas las pruebas se consideró la hipótesis de que existen diferencias estadísticamente significativas entre la institución de pertenencia de los participantes en las dimensiones del instrumento. Los resultados del análisis se especifican en la Tabla 28.

Los resultados esclarecen que en la dimensión *Formación*, los factores *saber*, *saber ser* y *estar* y el total general, no mostraron resultados estadísticamente significativos para la diferencia. Al contrario del factor *saber hacer*, en el que los datos señalaron que los estudiantes de la Facultad de Educación perciben menor desarrollo de las competencias prácticas enunciadas en esa categoría.

Por otra parte, en la dimensión *Calidad de la formación*, los factores *contexto* y *entrada*, no presentaron diferencias estadísticamente significativas. En relación al tercer factor denominado *proceso* y en el total general de la dimensión, se encontraron diferencias estadísticamente significativas, en donde se demuestra que los participantes de la Facultad de Educación valoran con menor medida el nivel de la calidad en su formación.

Tabla 28

Diferencias en las dimensiones del instrumento entre la institución de procedencia

Dimensión	Factores	Media		U	gl	Sig.	d
		EN	FE				
Formación	Saber	29.3	30.1	4613	199	0.732	-0.165
	Saber ser y estar	66.7	66.1	4233	199	0.195	0.065
	Saber hacer	80.5	77.7	3947	199	0.045	0.202
	Total general	176.4	173.9	4154	199	0.136	0.099
Calidad de la formación	Contexto	23.9	23.4	4133	199	0.121	0.110
	Entrada	20.5	19.5	4047	199	0.077	0.276
	Proceso	17.4	16.2	3774	199	0.013	0.362
	Total general	61.7	59.1	3923	199	0.038	0.265

Nota: U= estadístico de la prueba U de Mann-Whitney; d = d de cohen.

Relaciones entre los factores de las dimensiones

Considerando el objetivo de identificar la relación entre las dimensiones de la variable independiente formación (*saber, saber ser y estar, saber hacer*) y la variable dependiente calidad de la formación (*contexto, entrada, proceso*), se procedió a realizar una prueba de coeficiente de correlación de Pearson, con el fin de comprobar la existencia de una relación directamente proporcional entre dichas variables.

Se encontró una relación positiva significativa ($p = <.001$) entre el contexto, la entrada y el proceso con el saber, saber ser y estar y saber hacer, aceptando la hipótesis alterna de la existencia de relaciones directamente proporcionales en cada caso. Como puede verse en la Tabla 29, las correlaciones presentan una fuerza moderada con valores de r entre 0.408 a 0.572. No obstante, es necesario destacar que las dimensiones *saber ser y estar* y *saber hacer* tienen una correlación mayor con las tres categorías de la variable calidad en la formación.

Tabla 29*Correlaciones entre las dimensiones de las escalas*

		Formación		
		Saber	Saber ser y estar	Saber hacer
Calidad de la formación	Contexto	0.408***	0.523***	0.513***
	Entrada	0.443***	0.516***	0.572***
	Proceso	0.444***	0.550***	0.572***

p <.05, **p<.01, ***p<.001

Se concluye que, ante mayor puntuación en las dimensiones de percepción del desarrollo de las competencias en la variable formación, mayor puntuación en las dimensiones de la percepción de la calidad de la formación (Tabla 29).

Capítulo 5.

Discusión y conclusiones

En el presente capítulo, se abordan la discusión y contraste con las investigaciones previas realizadas en el área, considerando los hallazgos con mayor relevancia desde los análisis descriptivos hasta las comparaciones y modelos analizados. Seguidamente, se desglosan las conclusiones generales del estudio, para finalmente establecer las limitaciones y recomendaciones en función de los datos obtenidos.

Discusión

Como punto de partida, es indispensable recapitular que este estudio tuvo el objetivo general de analizar las percepciones estudiantiles con respecto a la calidad de la formación de profesores, tomando en cuenta dos instituciones: una Escuela Normal y la Facultad de Educación. Con base en ello, se consideraron cinco objetivos específicos.

El primero y el segundo, relacionado con la descripción de las percepciones en dos dimensiones con sus respectivas categorías: formación recibida (saber, saber ser y estar y saber hacer) y la calidad de la formación (contexto, entrada y proceso). En tercer y cuarto lugar a las diferencias entre las variables sexo, semestre e institución, de acuerdo a los datos obtenidos; y en quinto lugar a la relación entre las dimensiones del instrumento.

Relacionado con lo anterior, el presente apartado, contiene el contraste teórico de los hallazgos más relevantes en función de los objetivos descritos. En este sentido, se constituyeron dos secciones; primeramente y en respuesta a los primeros dos objetivos, se establecen los análisis descriptivos, donde se hace un recorrido de las valoraciones generales obtenidas en el instrumento, para después desglosar un apartado por institución participante donde se describen las fortalezas y áreas de mejora.

Finalmente, en respuesta a los tres objetivos restantes, se expone el apartado de diferencias y relación de las variables del estudio, donde se esclarecen los resultados en contraste de la teoría revisada para la tesis.

Análisis descriptivos

En respuesta al objetivo general de la tesis de analizar las percepciones estudiantiles respecto a la calidad de su formación docente, los resultados totales reflejan valoraciones positivas, posicionando a sus instituciones con puntajes en la categoría *alto* con un promedio de 85% para la Escuela Normal y 84% para la Facultad de Educación.

Dichos resultados se asocian a las ideas presentadas de que, desde la perspectiva estudiantil, las instituciones participantes imparten una educación de calidad en la cual se encuentran presentes aspectos relacionados con los contenidos teóricos y prácticos, en investigación, la reflexión y la profesionalización (Alzate, 2015; Duque et al., 2013; Estrada, 2019; Shulman, 2005; Valbuena et.al, 2018; Estrada, 2019; Imbernón, 2004; Štemberger, 2020; Valbuena et.al, 2018; (Balbay et al., 2018; Schön, 1992; Lamb y Aldous, 2016; Masgrau-juanola et al., 2017; Ekinci y Tican-Başaran, 2015; Imbernón, 2016; Ulubey y Başaran, 2019).

Así como los recursos materiales y humanos de la institución, los servicios brindados y la organización curricular (Adams y McLennan, 2020; Avcı y Kalelioğlu, 2019; Ruffinelli, 2013; Sahito y Vaisanen, 2017; Žibeniene, y Savickiene, 2014), mismos que caracterizan una formación docente de calidad.

Dados estos hallazgos y como parte de la evaluación general de las instituciones, en los siguientes apartados se establecen los resultados por centro escolar con la finalidad de describir de manera particular las fortalezas y áreas de mejora.

Escuela Normal

Con respecto a los resultados de la Escuela Normal una de las fortalezas identificadas se centra en la dimensión formación en el factor saber ser y estar con puntajes de 85% en las categorías positivas de la escala. De esta manera, se establece una consistencia con lo que se enuncia en los objetivos curriculares del nuevo plan de estudios para las Escuelas Normales, dirigiendo la educación a formar profesores con actitudes éticas, reflexivas, inclusivas y de trabajo colaborativo para la promoción de una educación integral (SEP, 2017).

Siguiendo esta línea, Salazar-Gómez y Tobón (2018), mencionan que uno de los principales aciertos de la formación en las EN, es la oportunidad de desarrollarse activamente en el campo, teniendo en sus planes una formación dirigida a la práctica en contextos reales. Lo que se ve reflejado en la percepción estudiantil al catalogar dicho aprendizaje como *bueno* y *excelente* obteniendo un 93% de participantes divididos en ambas opciones.

Así mismo, en otras investigaciones se encontró que los estudiantes asocian una formación de calidad a la oportunidad de desarrollarse en entornos reales pues les brinda las herramientas necesarias para su inserción al campo laboral (Avci y Kalelioğlu, 2019; Sotomayor et al., 2013). Esto se asocia a las respuestas en el ítem de aprendizajes en escenarios reales y a la evidencia recolectada en el desarrollo del saber hacer donde los resultados señalan un alto grado de formación en las competencias prácticas; confirmándolo con el reactivo en el factor entrada, donde se les cuestionó sobre la satisfacción respecto a la formación recibida obteniendo 93% entre las opciones *bueno* o *excelente*.

A pesar de obtener puntajes favorables, se encontraron afirmaciones las cuales contenían el 20% de las respuestas en valoraciones negativas de la escala; considerando el puntaje obtenido, dichas cuestiones fueron tomadas como áreas de mejora. En primera instancia, las valoraciones desfavorables se centraron en el desarrollo de competencias en los

factores saber y saber hacer; mismos que enmarcan aspectos relacionados con los conocimientos teóricos y prácticos en la educación de los profesores. Se resalta que los ítems valorados en los niveles bajos para ambos casos están dirigidos a los saberes respecto a las teorías del desarrollo y aprendizaje; el currículo; la administración educativa; y la formación y participación en proyectos de científicos de investigación.

En este sentido, se confirman las afirmaciones referentes a que, la educación de las EN, establecen una tendencia más práctica en lugar de las cuestiones disciplinares de la educación (Salazar-Gómez y Tobón, 2018; INEE, 2015). Así como de una formación dirigida a brindar en competencias investigativas, que, en la actualidad es considerada un elemento importante en la formación del profesional; pues le permite comprender y formular soluciones a los retos educativos enfrentados durante la práctica (Estrada, 2019; Štemberger, 2020).

De igual forma, se detectó que en la dimensión calidad de la formación los ítems relacionados con la movilidad estudiantil y los trámites escolares fueron catalogados con más del 20% en las categorías de *nula a regular*. Estas cuestiones discrepan con las propuestas en el modelo para la formación inicial docente, que habla como una de sus metas establecer redes de movilidad estudiantil para el fortalecimiento del perfil (SEP, 2018).

Facultad de educación

En relación a las fortalezas identificadas en la Facultad de Educación, se resalta el alto número de percepciones positivas en el factor saber de la sección formación, específicamente en los reactivos relacionados con la comprensión del rol docente; el entorno cultural y social; y el diseño y desarrollo del currículo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dichas cuestiones son consistentes con el programa de estudio de la institución, pues sus contenidos se enfocan a saberes específicos de la disciplina (Facultad de Educación, 2021). De igual manera, da respuesta a las posturas establecidas con respecto a los conocimientos teóricos que

debe poseer el profesional educativo, entre los cuales se encuentran la orientación curricular, las teorías pedagógicas y las características del contexto (Hennissen et al., 2017; Zimmerman, 2017; Van Driel et al, 1998; Verdugo-Perona et al., 2017).

Otro de los aspectos importantes a considerar dentro de la formación de profesores, se refiere a las competencias actitudinales del profesorado, que deben estar enfocadas a proporcionar habilidades necesarias para su inserción y desempeño profesional, pedagógico, laboral y social (Burnett et al., 2019; Imbernón, 2016; Kaçaniku, 2020b). Aspectos que se alinean a los resultados obtenidos en el estudio, específicamente en el factor *saber ser y estar*, cuyas percepciones denotaron posicionamientos favorables a ítems relacionados con las competencias de resolver problemas de manera colaborativa, el reconocimiento de sí mismo y la promoción del aprendizaje autónomo considerando la inclusión del alumnado.

Por otra parte, se encuentra la sección calidad de la formación, en donde los tres factores (contexto, entrada y proceso) presentaron tres ítems con valoraciones positivas con una participación arriba del 93%. Dichos reactivos se refieren a las instalaciones, trámites escolares, movilidad estudiantil, contenido de las asignaturas y el desempeño docente. Los resultados en investigaciones previas se asocian a los datos descritos, pues se encontró que los participantes denotan como uno de los componentes más importantes de la calidad educativa a los recursos materiales y humanos, así como de la oportunidad de experimentar nuevos contextos de aprendizaje (Piskunova et al., 2016; Polat et al., 2016; Roofe y Miler, (2013); Walsh y Akhavan, 2018), ya que contribuye a una formación más completa que podría potencializar sus habilidades.

En otro orden de ideas, entre las áreas de mejora del centro escolar, se encontraron distintos ítems que rondaban en valores mayores el 20% en valoraciones desfavorables. En

primer lugar, en el factor saber el reactivo hace alusión a la competencia científico-cultural y tecnológico que el futuro profesional puede desarrollar. Considerando estas respuestas, se hace énfasis en que, el desarrollo de esta competencia, es considerado como eje transversal dentro del modelo bajo el cual se rige el programa de esta institución (UADY, 2014). Se reconoce que el perfil investigativo dentro de la formación de profesores es esencial para la mejora de la calidad educativa; pues proporciona conocimientos y metodologías para el desarrollo de su enseñanza (Gilbert y Pratt-Adams, 2019; Kaçaniku, 2020a).

Seguidamente, como parte de los factores saber ser y estar y saber hacer, se encontraron como áreas de mejora ítems con características referentes a las habilidades para la resolución de problemas con el alumnado (falta de atención, motivación, dificultad de contenidos, control de grupo); la organización de los contenidos en el marco de la educación integral adecuado al nivel o grado educativo; al diseño e implementación de materiales didácticos, instrumentos de evaluación, proyectos educativos, aspectos reflexivos de la actuación en el aula y conocimiento de las funciones en el centro escolar.

Dichas cuestiones confirman el análisis realizado por Salazar-Gómez y Tobón (2018), donde se enmarca que, por lo general, la formación ajena a las EN carecen de especificación al contenido o grado académico, así como a las cuestiones reflexivas de la práctica; la organización curricular se dirige al desarrollo de competencias disciplinares de la educación, como lo son los contenidos teóricos y metodológicos (Muller, et al. 2016).

Con respecto a la dimensión calidad de la formación, los factores contexto y entrada, obtuvieron percepciones desfavorables en cuatro grandes áreas: el plan de estudios, el proceso de inscripción, de ingreso y egreso. Estas cuestiones, son aspectos importantes de considerar al momento de evaluar la calidad de la formación pues son características determinantes del trayecto lectivo del estudiante y de las posibilidades para el acceso a la educación superior y

por consiguiente a la inserción laboral del estudiantado (Gök, 2017; Walsh y Akhavan, 2018; Young, 2020).

Finalmente, en el factor proceso el ítem aprendizajes en escenarios reales fue el que obtuvo mayor porcentaje de valoraciones negativas a lo largo de todo el instrumento. Estos resultados se confirman con los datos expresados en la primera dimensión relacionada al desarrollo de competencias prácticas. Investigaciones similares reportan que dichos resultados se ven reflejados en el énfasis que, los programas de estudio, le otorgan a la enseñanza de los modelos y teorías que a las experiencias mismas en el entorno donde posteriormente se desempeñarán (Muller et al., 2016; Ruffinelli, 2013; Sotomayor, et al. 2013). No obstante, es necesario recordar que la formación universitaria debe estar comprometida con el involucramiento de la práctica, pues forma parte crucial para la inserción de los egresados al campo laboral (González-Sanmamed, 2015; Ros-Garrido y García-Rubio, 2016).

Diferencia y relación entre variables

Otro aspecto importante en la investigación, se relaciona a los objetivos de comparación entre las distintas variables. Primeramente, considerando las comparaciones por sexo y semestre, los resultados de la EN no fueron estadísticamente significativos en ninguna de las categorías. No obstante, para la FE se encontraron diferencias con respecto al semestre en dos grandes factores, el saber ser y estar y el contexto, donde séptimo otorgó puntuaciones mayores en las valoraciones. Esta diferencia podría deberse al trayecto formativo que han vivido los estudiantes, considerando las asignaturas cursadas, las experiencias de cada participante, así como las necesidades que emergen de los propios actores (Ou, 2017; Ruffinelli, 2013).

Por otra parte, en los análisis realizados para encontrar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las instituciones participantes, se resalta el factor saber

hacer, los estudiantes de la Facultad de Educación señalan una menor percepción del desarrollo de estas competencias. De igual manera, esta situación fue presentada en el factor proceso donde es cuestionada la satisfacción con respecto a la formación recibida de los participantes. Considerando las características propias de cada institución y los datos recabados en el estudio de Muller et al. (2016), estas cuestiones son presentadas debido a la centralización de los planes ya sea en la experiencia (como es el caso de la EN) o en la disciplina (como la FE), pues se argumenta que los cursos centrados en aspectos disciplinares carecen de la promoción de oportunidades para representar en escenarios reales los conocimientos obtenidos.

Finalmente, se destaca la relación positiva encontrada entre las dimensiones y factores considerados para el estudio, pues se encontró que ante mayor puntaje en la dimensión formación mayor puntuación en la dimensión calidad de la formación. Lo que es consistente con las afirmaciones de distintos estudios, que aseguran que a medida que el ideal de competencias sea adquirido por el estudiante, el nivel de calidad de la educación será incrementado (AbdulAzeez, 2019; Avci, y Klelioğlu, 2019; Muller et al., 2016; Sotomayor-Echenique, et.al., 2013).

Conclusiones

En general, puede concluirse que se logró el objetivo destinado para este estudio, el cual radica en el análisis de las percepciones de la calidad en la formación recibida de los estudiantes de últimos semestres de las Licenciaturas en Educación de las dos instituciones participantes. Por ende, alrededor de este objetivo se focaliza el cumplimiento de los cinco objetivos específicos, presentando lo siguiente.

En primera instancia se reconoce que para ambas instituciones las percepciones respecto a la calidad de la formación recibida fueron positivas, declarándose así que la Escuela

Normal y la Facultad de Educación, desde la óptica estudiantil, cumple con los estándares establecidos de calidad en la formación docente. A pesar de ello, se señala la existencia de aspectos de mejora que necesitan ser tomados en cuenta para establecer una cultura de mejora continua de la educación.

Como segundo punto, se esclarece que por cada centro escolar y considerando las características específicas del contexto, las fortalezas y áreas de mejora se alinean a aspectos diferentes. Con respecto a la Escuela Normal, se declara como principal fortaleza la formación en las áreas actitudinales y prácticas, así como la satisfacción con respecto a los servicios materiales y curriculares de la institución. Por otra parte, las mejoras se centran en la formación en competencias teóricas, así como los servicios escolares y oportunidades para el desarrollo científico y tecnológico de los estudiantes. Confirmando las premisas y análisis previos que enmarcan una educación dirigida a los saberes experienciales que sigue permeando las aulas, a pesar de que sus nuevos planes de estudios ya comiencen a implementar aspectos investigativos, disciplinares y profesionalizantes.

En el caso de la Facultad de Educación las principales fortalezas presentan una inclinación a las competencias teóricas y metodológicas de la enseñanza, así como a los aspectos materiales y humanos de la educación. En contraste, sus áreas de mejora recaen en la oportunidad práctica y real de lo aprendido, que se encuentra ligado al desarrollo de su identidad como profesional educativo; de igual manera, se reporta desacuerdo en el plan de estudios y los procesos de ingreso, inscripción y egreso.

En tercer y cuarto lugar, se constata que no existe diferencias estadísticamente significativas considerando el sexo de los participantes; no obstante, podría presentarse disparidad en las respuestas de acuerdo al semestre, pues las experiencias con relación al

grado de avance en el trayecto formativo es una determinante crucial para la evaluación de la educación.

Como quinto punto, se destaca que las relaciones establecidas entre los factores del instrumento, constatan las posturas planteadas por los estudios realizados en diferentes contextos. Por lo que la aplicación de este cuestionario en diferentes espacios, podría ser útil para detectar la medida en que se percibe el desarrollo de competencias y como este se vincula con la satisfacción respecto a la calidad de la formación.

Es así que, la indagación de la calidad de la formación de profesores mediante el análisis de las distintas perspectivas estudiantiles, permitieron consolidar las necesidades del perfeccionamiento continuo de la educación. De tal manera que, esta investigación, proporciona una postura general de los posibles aspectos a mejorar, desde la mirada de uno de los principales agentes educativos.

Dados los resultados, la disparidad entre la percepción del desarrollo de competencias en ambas instituciones nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de consolidar una educación docente, donde se le pueda brindar al profesor las competencias bases para ejercer una enseñanza de calidad a las futuras generaciones. En donde la creación de marcos normativos permita especificar las características del profesional educativo y que estos sean aplicados de manera íntegra a los programas de estudio. Sin embargo, es necesario destacar que cada institución responde a filosofías específicas e institucionales que ocasionan estas diferencias, por lo que el ideal de una formación unificada se hace compleja pero no imposible de lograr en el contexto mexicano.

En otro orden de ideas, se señalan las limitaciones contextuales del estudio, puesto que la población participante se limita a dos instituciones formadoras de docentes, por lo cual las conclusiones anteriores no pueden considerarse como representativas para todas las

escuelas dedicadas a la educación de profesores en el estado. Otra limitante radica en que la aplicación del instrumento se realizó de manera *online* debido a las condiciones sanitarias que se enfrentan a nivel mundial, por lo que no se pudo cubrir la población completa de los semestres en una de las instituciones, tal como se había considerado, por lo que los resultados se limitan a las percepciones de los estudiantes participantes.

Recomendaciones

Como parte del estudio, se recomiendan algunas cuestiones metodológicas para futuras investigaciones. En este sentido, se plantea la posibilidad de aplicar el instrumento estructurado en este trabajo en otras instituciones dedicadas a la formación de los profesores, con la finalidad de identificar el panorama estatal con respecto a la calidad de dicha educación. Asimismo, seguir el propósito de encontrar las diferencias y semejanzas entre las instituciones formadoras, con el propósito de establecer marcos normativos uniformes que permitan conceptuar una educación con estándares de calidad.

Siguiendo esta línea de ideas, se sugiere la implementación de otro tipo de diseños de investigación, los cuales puedan plantear un panorama más completo de la realidad educativa en la formación docente. Se considera relevante involucrar en estos procesos evaluativos las perspectivas de los formadores de formadores, egresados, empleadores y personal administrativo de instituciones, constituyendo así la robustez a la evaluación de estos programas.

Finalmente, se propone que los datos resultantes de este trabajo, sean utilizados como fuente incipiente para la contextualización de las posibles estrategias a implementar para la mejora del desarrollo de competencias docentes y de la calidad educativa en las escuelas participantes. Al igual que, como parteaguas para la reflexión de los aciertos y áreas de mejora

encontrados desde la perspectiva estudiantil, reconociendo y manteniendo dichas acciones en la educación impartida.

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>
- Adams, P. y McLennan, C. (2020), Towards initial teacher education quality: Epistemological considerations. *Educational Philosophy and Theory*, 644-654.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1807324>
- Alberto-Aimaretti, E. (2016). Formación de docentes para los niveles inicial y primario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VII(9),181-193.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299145847011>
- Allen, J. Rowan, L. y Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 48 (3).
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1752051> p.233-236.
- Álvarez-Botello, J., Chaparro-Salinas, E. y Reyes-Pérez, D. (2014). Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los Servicios Educativos brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (2), 5-26.
- Alvira, F., (2011). *Cuadernos metodológicos. La encuesta: una perspectiva general metodológica (2da edición)*. <https://books.google.com.mx/books?id=GbZ5JO-IoDEC&printsec=frontcover&dq=encuesta&hl=es&sa=X&sqi=2&ved=0CB8Q6AEwAWoVChMIuNa3pdeLyAIVSgySCh1vfA6d#v=onepage&q=encuesta&f=false>
- 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>.

- American Educational Research Association Approved (2011). Code of Ethics: American Educational Research Association Approved by the AERA Council February 2011. *Educational Researcher*, 40(3), 145–156. <https://doi.org/10.3102/0013189X11410403>
- Arias, C. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horizontes Pedagógicos*, 8 (1) 9 – 22. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4907017.pdf>
- Assunção, M. (2018). Linking teaching and research in initial teacher education: knowledge mobilisation and research-informed practice. *Journal of Education for Teaching*, 44 (5), 621-636. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516351>
- 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>.
- 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>.
- Balbay, S., Pamuk, Ğ., 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
- Barnes, M., y Cross, R. (2020). Teacher education policy to improve teacher quality: Substantive reform or just another hurdle? *Teachers and Teaching*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1832061>
- Barrios, A. (octubre, 2018) *Pioneros de la calidad*. Trabajo presentado en el XVIII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria, Loja, Ecuador.

https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190966/201_00015.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria "Rodolfo Menéndez de la Peña. (2021). *Licenciatura en Educación Primaria*. Recuperado el 02/04/2021 de <https://normalrodolfo.edu.mx/>

Bernal, D., Martínez, M., Parra, A. y Jiménez, J. (2015). Investigación documental sobre calidad de la educación en instituciones educativas del contexto iberoamericano. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, 2 (2), 107-124.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5236201.pdf>.

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>.

Böttcher-Oschmann, F. Groß Ophoff, J. y Thiel, F. (2021). Preparing Teacher Training Students for Evidence-Based Practice Promoting Students' Research competencies in Research-Learning Projects. *Frontiers in Education*, 6, 94.
<https://doi.org/6:642107doi.org/10.3389/feduc.2021.642107>

Bürgi, J. y Peralta, M. (2011). El Concepto de Calidad Educativa en las Investigaciones sobre Educación en Chile (2000 - 2008). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (3), 72-93.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119880005>.

- Burnett, G., Prakash, K., y Sharma, V. (2019). Negotiating conflicting discourses of quality teaching in Fiji: Initial teacher education and practicum at the University of the South Pacific. *Waikato Journal of Education*, 24 (1), 1-10.
<https://doi.org/10.15663/wje.v24i1.647>
- Calderón, B., Gutiérrez, G. y Macías, C. (2019). La formación inicial en el contexto normalista. [Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal \(COINSEN\).](https://conisen.mx/memorias2019/memorias/2/P382.pdf)
conisen.mx/memorias2019/memorias/2/P382.pdf
- Castaño-Duque, G. A., García-Serna, L. (2012). Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano. *Educación y Educadores*, 15 (2), 219-243.<https://www.redalyc.org/pdf/834/83424870005.pdf>
- Cervantes, E. (2019). Un acercamiento a la formación de docentes como investigadores educativos en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en la Educación*, 17 (4), 59-74. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.003>
- Chacón, J. y Rugel, S. (2018). Artículo de Revisión. Teorías, Modelos y Sistemas de Gestión de Calidad. *Revista Espacios* 39 (50), 14.
<http://www.revistaespacios.com/a18v39n50/18395014.html>
- Chaplin, D. and Munn, H. (2020) We are all in this together: building learning communities of practice in higher education through quality mentoring in early years initial teacher training. *TEAN journal*, 12(1), 16-24. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1276015.pdf>
- Creswell, J. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE: USA

Correa, E (2015) La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización.

Educator, 51 (2), 259-275. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar>

Decreto 270/2020 por el que se emite la Ley de Educación del Estado de Yucatán. 29 de Julio de 2020. D.O.F. Núm. 34240.

http://www.yucatan.gob.mx/docs/diario_oficial/diarios/2020/2020-07-29_1.pdf

Deming, W. E. (1982). *Out of the Crisis*. EUA: MIT Press.

Deming, W. E. (1989). *Calidad, productividad y competitividad: la salida de la crisis*.

Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Domingo, A, (2013). *Práctica reflexiva para docentes, De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Alemania: PUBLICIA.

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>

Díaz de Rada, V. y Domínguez, J. (2017). Comparación de métodos de campo en la encuesta Reis. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (158), 137-147.

<http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.158.137>

- 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.
- Dyment, J. E. & Downing, J. J. (2019). Online initial teacher education: a systematic review of the literature. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 1–18. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866x.2019.1631254>
- Ekinci, N. y Tican-Başaran, S. (2015). Okul deneyimi dersinin öğrencilerin öğretmenlik algılarına etkisi. *MSKÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 13-24.
- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42 (2), 1-25. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>.
- 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>.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/bologna_internet_chapter_1_0.pdf
- Facultad de Educación (2021). *Licenciatura en educación*. Recuperado el 02/04/2021 de <https://www.educacion.uady.mx/>
- Fonseca Camargo, F. (2019). Calidad total en el escenario de la educación superior. *Revista Conrado*, 15 (70), 163-167. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- 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.

- Freeman, J., Simonsen, B., Briere, D. y MacSuga-Gage A. (2014). Pre-Service Teacher Training in Classroom Management: A Review of State Accreditation Policy and Teacher Preparation Programs. *Teacher Education and Special Education*, 37 (2), 106– 120. <http://dx.doi.org/10.1177/0888406413507002>
- Fuentes-Abeledo, E., González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P. y Veiga-Rio, E. (2020). Teacher training and learning to teach: an analysis of tasks in the practicum. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1748595>
- García, A. y Ontiveros, V. (2019). Percepciones sobre la práctica docente de los estudiantes normalistas ante el modelo educativo. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (COINSEN).
- Gilbert, J. y Pratt-Adams, S. (2019) Transforming Higher Education Culture: Teacher Education in Kosovo. *Journal of educational reform 1*. <https://doi.org/10.1177/1056787919892007>.
- 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/teachlearninqu.6.1.10>
- Gustems-Carnicer, J., Calderon, C., Calderon-Garrido, D. y Martin-Piñol, C. (2020). Academic Progress, Coping Strategies and Psychological Distress among Teacher

- Education Students. *International Journal of Educational Psychology*, 9(3), 290-312.
<http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2020.4905>
- Hammerness, K. y Klette, K. (2015). Indicators of Quality in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective. *International Perspectives on Education and Society*, 239–277. <http://dx.doi.org/10.1108/s1479-367920140000027013>
- Hennissen, P., Beckers, H., y Moerkerke, G. (2017). Linking practice to theory in teacher education: A growth in cognitive structures. *Teaching and Teacher Education*, 63, 314–325. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.008>
- Hernández-del Campo, M., Quezada-Bravo, A. y Venegas- Mejías, M. (2016). Análisis de la práctica docente en la formación inicial de profesores de religión. *Educación y Educadores*, 19(3), 357-369. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83448566003>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta Edición, Ciudad de México: McGRAW-HILL
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de docentes de educación básica*. México: Autor.
<https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/101/P1F101.pdf>.
- 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-planteamiento-resultados-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*.

<https://historico.mejoredu.gob.mx/directrices-para-mejorar/documentos-ejecutivos-politica-educativa/>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE (2018b). PLANEA resultados nacionales 2018. <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/resultados-planea/>

Insuasty, E. y Jaime Osorio, M. (2020). Transforming Pedagogical Practices Through Collaborative Work. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22 (2), 65-78. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n2.80289>.

Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista universitaria de formación de del profesorado* (6), 487-499.

Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Revista Investigación en la Escuela*, 43, 57-66.

Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó

Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12 (19), 75-86.

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.

Ishikawa, K. (1976). *Guide to quality control: industrial engineering and technology*. Tokio, Japón: Asian Productivity Organization.

Jenset, I., Klette, K. y Hammerness, K. (2018). Grounding teacher education in practice around the world: an examination of teacher education coursework in Teacher

- Education Programs in Finland, Norway, and the United States. *Journal of Teacher Education*, 69 (2), 184– 197. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487117728248>
- Jiménez, J. (2019). La evaluación y acreditación de la educación profesional en México: ¿la legitimación y competitividad como fin de la universidad? *Revista Educación Superior*, 48 (189), 55-72. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602019000100055&script=sci_arttext.
- Jiménez-Narváez, M. (2020). La inserción profesional docente en Colombia: retos para lam formación inicial y continua de maestros. *Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores*, 12 (23). 53-66. <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/03/287-Texto-do-artigo-1137-1-10-20200221.pdf>.
- Jurado, F. (2016) Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente. *Pedagogía y Saberes*, 45 (2), 11-22. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a02.pdf>
- Juran, J. M. (1986). The quality trilogy. *Quality progress*, 19 (8), 19-24. <http://info.juran.com/hubfs/documents/App%20Files/TheQualityTrilogy%20by%20JM%20Juran.pdf>.
- Kacaniku, F. (2020a). Teacher-researcher development? Unpacking the understandings and approaches in initial teacher education in Kosovo. *C.E.P.S Journal*, 10 (3), 53-76. <http://dx.doi.org/10.26529/cepsj.865>.
- Kaçaniku, F. (2020b) Towards quality assurance and enhancement: the influence of the Bologna Process in Kosovo’s higher education. *Quality in Higher Education*, 26 (1), 32-47. <http://dx.doi.org/10.1080/13538322.2020.1737400>
- Khan, W. (2015). Quality of teacher education in Pakistan. *The Dialogue*, 10(2). 212- 219

- Kidd, W. y Murray, J. (2020). The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England: how teacher educators moved practicum learning online. *European Journal of Teacher Education*, 1–17. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2020.1820480>
- 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>
- Kú, O. y Pool, W. (2017). Teacher performance evaluation in Yucatán: Analysis based on teacher characteristics. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 9, 105–110. www.journals.unam.mx/index.php/jbhsi
- Kú, O. y Pool, W. (2018). Construcción y Validación de Instrumentos para la Evaluación de la Práctica Pedagógica en Educación Básica del Estado de Yucatán. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 23-41. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.002>
- 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>
- Latif, K. F., Latif, I., Farooq Sahibzada, U., y Ullah, M. (2017). In search of quality: measuring Higher Education Service Quality (HiEduQual). *Total Quality Management & Business Excellence*, 1–24. <http://dx.doi.org/10.1080/14783363.2017.1338133>
- Leal, A. (2014) El Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC): una herramienta que contribuye en la configuración de la identidad profesional del profesor. *Magistro*, 8 (15), 89-110.

- Le Corn, R (2015). *Key components of effective professional experience in Initial teacher education in Australia*, Australian Institute for Teaching and School Leadership: Melbourne
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de pedagogía* (489) 27 – 32.
<http://www.ub.edu/obipd/la-formacion-inicial-docente-problemas-complejos-respuestas-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
- Marcondes, M., Angelo, V. y Karl R. (2017) Integrating Theory and Practice in Initial Teacher Education. En Mena, J., García-Valcárcel, A., García Peñalvo, F. y Martín del Pozo, M. (Eds.), *SEARCH and research : teacher education for contemporary contexts* (pp. 525-533). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Marmolejo, J., Arango, G., y Padilla, M. P. (2017). Propuesta de mejoramiento desde el desarrollo sostenible y la acreditación de alta calidad. experiencia del INTEP.
https://www.academia.edu/37199812/PROPUESTA_DE_MEJORAMIENTO_DESDE_EL_DESARROLLO_SOSTENIBLE_Y_LA_ACREDITACION_DE_ALTA_CALIDAD_EXPERIENCIA_DEL_INTEP

- May, R. y Cisneros-Cohernour, E. (2017). El significado de la calidad educativa. En Gerrero, G. Alcocer, E. y Lafont, P. (Ed.) Políticas públicas y administración en educación y formación. Ejemplos en países Latinoamericanos, caribeños y europeos. México: Redford.
- 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.
- Mc Cary, J., McCary, S., Álvarez-Gayou, J., Del Rio, C. y Suárez, J. (2000) Sexualidad humana de Mc Cary. México: Manual moderno
- 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/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf
- Muller, M., Álamos, P., Meckes, L., Sanyal, A. y Cox, P. (2016). Percepción de estudiantes de pedagogía en relación a las oportunidades para el desarrollo de prácticas generativas en su formación. *Estudios pedagógicos, XLII* (4), 145- 163.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n4/art09.pdf>.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2019). Una mirada a la investigación educativa en América Latina a partir de sus artículos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 17*(2), 5-25.
<https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.001>

- Nahal, S. (2010). Voices from the field: Perspectives of first-year teachers on the disconnect between teacher preparation programs and the realities of the classroom. *Research in Higher Education Journal*, 8, 1–19. <http://www.aabri.com/manuscripts/10446.pdf>.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. *Siglo XX. Rev. Historia de la Educación Latinoamericana*, 17 (25), 17-34. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86941142002.pdf>
- Olivera, S. y Costa-Lobo, C. (2019). Evaluate the Pedagogical Practice of the Teachers of Higher Education: A Proposal. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17 (1). <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.1.003>
- 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
- 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_Nueva-agenda-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 de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

(2017). La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales. Santiago: Chile. Estrategia Regional sobre Docentes OREALC – UNESCO.

Ou, Q. (2017). A brief introduction to perception. *Studies in literatura and language*, 4 (15), 18-28. <http://dx.doi.org/10.3968/10055>

Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 89-96.

<http://www.scielo.org.co/pdf/res/n18/n18a10.pdf>

Oxford Lexico (2021). Spanish dictionary. <https://www.lexico.com/es/definicion/formacion>

Park, S. y Oliver, J. (2008). Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. *Research in Science Education*, 38 (3), 261-284.

Pedraja, L., Araneda, C., Rodríguez, E. y Rodríguez, J. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia empírica en las Universidades Chilenas. *Formación universitaria*, 5 (4), 15-26. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000400003>

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>

Perines, H. y Murillo, J. (2017) Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, XLIII (1), 251-268.

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n1/art15.pdf>

- Pinto, J. E. (2010). *Conocimiento didáctico del contenido sobre la representación de datos estadísticos: estudios de casos con profesores de estadística en carreras de psicología y educación* (Tesis de doctorado). Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- 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>
- Pizarro, P. y Espinoza, V. (2016). ¿Calidad en la formación inicial docente? Análisis de los nuevos estándares de la educación de párvulos en Chile. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 55(1), 152-167. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.383r>
- Plan Estatal de Desarrollo 2018-2024. 30 de marzo de 2019. D.O.G.E.Y. Núm. 38244.
http://www.yucatan.gob.mx/docs/transparencia/ped/2018_2024/2019-03-30_2.pdf
- Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. 12 de julio de 2019. D.O.F.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019
- 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>
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón*, 68 (2), 19-33.
<http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2016.68202>
- Quintana-Torres, Y. E. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, 21(2), 259-281. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.5>

Ramón, R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *Cinzontle*, 11, 27-32.

<https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2456>.

Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Av.psicol.* 23(1), 9-17.

http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf

Rauschenberger, E., Adams, P. y Kennedy, A. (2017). *Measuring Quality in Initial Teacher Education A Literature Review for Scotland's MQuITE Study*. Edinburgh: Scottish

Council of Deans of Education. <http://www.scde.ac.uk/projects/measuring-quality-in-initial-teacher-education-mquite/>

Real Academia Española (2014). Diccionario de la lengua española (23ª Ed.)

<https://dle.rae.es/instituci%C3%B3n>

Robles, P. y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la*

enseñanza de lenguas. 9(18). <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-validacion-por-juicio-de-expertos-dos-investigaciones-cualitativas-en-linguistica-aplicada.html>

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>

Rosales, G. y Sierra, J. (2020). Formar docentes en tiempos de pandemia: controversias político-pedagógicas en torno a un acontecimiento excepcional. *Argonautas*, 10 (15), 6-14.

- Ros-Garrido, A. y García-Rubio J. (2016). La calidad en la formación del profesorado del sistema educativo y de los certificados de profesionalidad. *EDETANIA*, 50, 101-119. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6039916.pdf>.
- 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>.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43 (1), 97-111. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701158626>.
- Rowe, E. y Skourdoumbis, A. (2019). Calling for ‘urgent national action to improve the quality of initial teacher education’: the reification of evidence and accountability in reform agendas, *Journal of Education Policy*, 34 (1), 44-60. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1410577>
- 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>
- Salas Rueda, R. (2018). Uso del ciclo de Deming para asegurar la calidad en el proceso educativo sobre las matemáticas. *Revista Ciencia UNEMI*, 11 (27), 8-19. <http://dx.doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol11iss27.2018pp8-19p>.
- Sanabria, P., Romero, V. y Flórez, I. (2014). El concepto de calidad en las organizaciones: una aproximación desde la complejidad. *Universidad & Empresa*, 16 (27), 165-213. <https://www.redalyc.org/pdf/1872/187241606007.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>
- 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>.
- 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>
- Scull, J., Phillips, M., Sharma, U. y Garnier, K. (2020). Innovations in teacher education at the time of COVID19: an Australian perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46 (4), 497–506. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2020.1802701>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*. Ciudad de México: SEP. <http://www.benc.sepc.edu.mx/programaEscolar/modeloEducativoEN.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública (2018). *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

Secretaria de Educación Pública (2019). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. Ciudad de México: SEP.

https://issuu.com/revistamasclaro/docs/ppi_eb_2019_20193101.

Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22. <http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>.

Shulman L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-30.

Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. India: Sage.

Skjong, R. y Wentwoerth, B. (2000). Expert judgement and risk perception.

<http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>

Snoek, M. (2021). Educating quality teachers: how teacher quality is understood in the Netherlands and its implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 309-327. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1931111>

Sotomayor-Echenique, C., Coloma-Tirapegui, C., Parodi-Sweis G., Ibáñez-Orellana, R., Cavada-Hrepich, P. y Gysling-Caselli, J. (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 375-392. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281028437006.pdf>.

Souto, R., Jiménez, F. y Navarro, V. (2020). La Percepción de los Estudiantes sobre los Sistemas de Evaluación Formativa Aplicados en la Educación Superior. *Revista*

Iberoamericana de Evaluación Educativa, 13(1), 11-39.

<https://doi.org/10.15366/riece2020.13.1.001>

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>

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>

Tasdemir, M., Iqbal, M. y Asghar, M. (2020). A Study of the Significant Factors Affecting Pre-Service Teacher Education in Turkey. *Bulletin of Education and Research*, 42 (1), 79-100. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1258047.pdf>.

Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., y Parola, A. (2020). Education in times of pandemic: reflections of students and teachers on virtual university education in Spain, Italy, and Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21.

<https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>

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>

Universidad Autónoma de Yucatán (2014) *Modelo Educativo para la Formación Inicial*.

https://www.medicina.uady.mx/principal/docs/med/MEFIEST_14.pdf.

- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185 – 206.
http://www.uned.es/reec/pdfs/22-2013/22-MO09_Vaillant.pdf
- Vaillant, D. (2016). Strengthening teaching professional development: a view from Latin America. *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*, (5).
<https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/6656>
- Vaillant, D y Marcelo García, C (2015). El A, B, C, D de la Formación Docente. Madrid, Narcea.
- 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>.
- Valeeva, R. y Gafurov, I. (2017). Initial teacher education in Russia: connecting theory, practice and research. *European Journal of Teacher Education*, 40 (3), 342–360. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1326480>
- Van Driel, J. y Berry, A. (2019). Pedagogical content knowledge in preservice teacher education. In Peters, M. (Ed.), *Encyclopedia of Teacher Education Springer* Singapur: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_176-1.
- Van Driel, J., Verloop, N. y De Vos, W. (1998) Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35 (6), 673-695.
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4 (8), 47-53.
<https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>.
- Vazquez-Gutierrez, R. (2019). Estudio comparativo de la aplicación de los 10 principios de la mejora de la Calidad de Joseph M. Juran en Estadías de TSU de la UTNA. *Revista de Ciencias de la Educación*, 3 (8), 23-31. <https://doi.org/10.35429/JESC.2019.8.3.23.31>

- Verdugo-Perona, J., Solaz-Portolés, J. y SanJosé-López, V. (2017). El conocimiento didáctico del contenido en ciencias: estado de la cuestión. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (164), 586-611. <https://doi.org/10.1590/198053143915>.
- 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>
- Yalcin Arslan, F. (2019). Reflection in pre-service teacher education: exploring the nature of four EFL pre-service teachers' reflections. *Reflective Practice*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1564652>
- 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>
- Zimmerman, M. (2017). Practical and Theoretical Knowledge in Contrast: Teacher Educators' Discursive Positions. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(8). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n8.3>
- 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>

Apéndice 1

2/9/2021 Gmail - solicitud de instrumento

 Valeria Estrella <estrellavaleria628@gmail.com>

solicitud de instrumento
2 mensajes

Valeria Estrella <estrellavaleria628@gmail.com> 29 de marzo de 2021, 12:53
Para: mpperez@ugr.es

Estimada María Pérez García

Buen día, mi nombre es Valeria del Rosario Estrella Bote y soy estudiante de Maestría en Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. En estos momentos me encuentro realizando la tesis "*Percepción de estudiantes de Licenciaturas en Educación de dos instituciones educativas con respecto a la calidad en su formación inicial docente*" cuyo objetivo es comparar la percepción de estudiantes de últimos semestres de las Licenciaturas en Educación pertenecientes a una universidad pública de educación superior y la Escuela Normal de Educación Primaria.

Con base en ello e investigando me encontré con el instrumento que usted construyó en 2008 denominado "Competencias Profesionales del Maestro" el cual mi director de tesis, el Doctor Pedro José Canto Herrera, y yo consideramos oportuno para implementación en nuestro contexto. Por lo tanto, el motivo de este correo es solicitar su autorización para utilizar el instrumento en mencionado trabajo.

De igual forma es importante señalar que el uso del cuestionario es exclusivo con fines académicos de investigación y se dará siempre el debido crédito al autor del instrumento. Asimismo, me comprometo a que, una vez concluida la investigación, le haré llegar los resultados obtenidos y con el fin que usted pueda corroborar los derechos de autor.

Sin otro particular, agradezco su atención y las facilidades que me pueda ofrecer. Quedo en espera de su respuesta.

Anexo el contacto del asesor (pcanto@correo.uady.mx) y mi número de teléfono (9992237279) por cualquier duda.

María Purificación Pérez García <mpperez@ugr.es> 29 de marzo de 2021, 14:11
Para: Valeria Estrella <estrellavaleria628@gmail.com>

Estimada Valeria: le agradezco el interés por el cuestionario.

Por supuesto, puede utilizarlo, sin problema. Si le rogaría que citara el artículo en el que está publicado.

Muchas gracias y que tenga mucho éxito en su investigación. La formación inicial es un tema apasionante.

Saludos.

Put.

El 29/3/21 a las 19:53, Valeria Estrella escribió:
[El texto citado está oculto]
--
Purificación Pérez-García
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus Universitario de Cartuja, s/n
18071 Granada (Spain)
Web Personal
 <https://orcid.org/0000-0002-0697-9876>

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=70&ik=63608&asew=pt&search=all&permthid=thr-ead-a%3A-8279202134564026647&siml=msg-a%3A-8277920651348311...> 1/2

Apéndice 2**CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO****Estimado(a) participante:**

Con el fin de asegurar la calidad en esta investigación “*Percepción de estudiantes de Licenciaturas en Educación de dos instituciones educativas con respecto a la calidad en su formación de profesores*” cuyo objetivo es comparar la percepción de estudiantes de últimos semestres de las Licenciaturas en Educación con base en la calidad de su formación. Se solicita su consentimiento o autorización voluntaria para participar en el cuestionario de dicha investigación, por lo que se declara que:

1. Toda la información proporcionada es de carácter confidencial, por ello no se solicitan datos personales con la finalidad de resguardar su privacidad, por lo cual podrá contestar con libertad y confianza.

2. Esta investigación está orientada por el principio ético de respeto a las personas, por lo que todo estudiante tiene derecho de abandonar la aplicación en el momento que lo requiera o desee.

3. Su colaboración consiste en responder, de acuerdo a su propia experiencia, la escala anexa. Es importante señalar que no existen respuestas buenas ni malas, nuestro interés es únicamente conocer su percepción sobre esta temática.

Finalizada la leída de los puntos anteriores, señale por favor si acepta participar. De antemano agradecemos su participación.

Sí acepto participar ()

No acepto participar ()

Atentamente

LE. Valeria del Rosario Estrella Bote

*Si desea conocer los resultados de esta investigación en la cual participará, escriba un correo electrónico al cual se le será enviado.

Cuestionario para estudiantes acerca de su percepción sobre la calidad en su formación docente

I. Datos generales

Marca con una “x” o escribe tu respuesta para las siguientes variables

Institución de procedencia: a) Facultad de Educación: _____ b) Escuela Normal Primaria: _____	
Sexo: a) Mujer: _____ b) Hombre: _____	Semestre: _____

II. Formación recibida

De acuerdo con la formación que has llevado a lo largo de tu Licenciatura, puntúa del 0 al 5 el grado de desarrollo que crees tener de cada uno de los enunciados que se presentan a continuación.

Nivel de desarrollo del enunciado	0	1	2	3	4	5
	No se desarrolla	Se desarrolla muy poco	Se desarrolla poco	Medianamente se desarrolla	Se desarrolla	Se desarrolla mucho

	Enunciados	0	1	2	3	4	5
	Saber						
1	Comprender los fines y funciones de la educación y del sistema educativo.						
2	Comprender las teorías del desarrollo y aprendizaje.						
3	Comprender el entorno cultural y social de los procesos de enseñanza y aprendizaje.						
4	Comprender el ámbito institucional y organizativo de la escuela de los procesos de enseñanza aprendizaje.						
5	Comprender el diseño y desarrollo del currículo de los procesos de enseñanza y aprendizaje						
6	Comprender el rol docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.						

7	Formar en el ámbito científico-cultural y tecnológico.						
	Saber ser y estar						
8	Respetar las diferencias culturales y personales del alumnado y miembros de la comunidad educativa.						
9	Trabajar en equipo con los compañeros compartiendo saberes y experiencias.						
10	Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.						
11	Comunicar de manera oral, escrita, gestual.						
12	Dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática						
13	Resolver de forma colaborativa las situaciones problemáticas						
14	Promover el aprendizaje autónomo considerando la inclusión del alumnado de acuerdo a su nivel educativo.						
15	Incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza y aprendizaje las Tecnologías de la Información y Comunicación.						
16	Promover la calidad del centro educativo en el que se desarrolla el proceso educativo						
17	Realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva.						
18	Tener una imagen realista de mí mismo, asumir responsabilidades y reconocer las posibles frustraciones.						
19	Asumir la dimensión ética de la profesión de maestro						
20	Potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable						
21	Asumir la necesidad del desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica						
22	Potenciar el rendimiento académico del alumnado y su progreso escolar, en el marco de una educación integral						
	Saber hacer						
23	Conocer de los contenidos que hay que enseñar, de su singularidad epistemológica y de su didáctica						
24	Organizar los contenidos utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y						

	multidisciplinares adecuados al nivel o grado educativo.							
25	Diseñar materiales didácticos y utilizarlos en distintas áreas.							
26	Controlar la disciplina en el aula.							
27	Capacidad de llevar un aula tú solo/a.							
28	Utilizar la evaluación en su función pedagógica (elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza y aprendizaje) y no meramente acreditativa.							
29	Diseñar un instrumento de evaluación							
30	Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.							
31	Analizar las concepciones de la educación que propone tanto la administración educativa como las que surgen de la investigación.							
32	Diseñar proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural.							
33	Conocer cómo funciona un centro escolar: qué hace el director, supervisor, coordinador...							
34	Conocer los documentos institucionales que existen: Proyecto educativo del centro, Proyecto Curricular del Centro, plan y programas de estudio, modelo educativo							
35	Tener una teoría personal de la enseñanza.							
36	Comprobar la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que yo creía que era.							
37	Analizar el efecto que produce mi enseñanza en el alumnado.							
38	Modificar mi actuación en el aula con base en la reflexión de mi enseñanza.							
39	Cuestionar qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el por qué.							
40	Formular hipótesis sobre mi actuación en el aula.							
41	Resolver los problemas que se presentan en el aula: falta de atención, motivación, dificultad de contenidos.							

III. Calidad en la formación

De acuerdo a tu percepción sobre la calidad en tu formación, puntúa del 0 al 4 el nivel que percibes de en cada uno de los enunciados que se presentan a continuación.³

Nivel de la calidad	0	1	2	3	4
	Nula	Deficiente	Regular	Buena	Excelente

Enunciado	0	1	2	3	4
Contexto					
Instalaciones					
Prestigio de la institución					
Proceso de inscripción					
Misión de la institución					
Plan de estudios					
Movilidad estudiantil					
Trámites escolares					
Entrada					
Coherencia entre el diseño y aplicación del programa					
Vídeo conferencias (<i>Teams, Meet, Webex</i>)					
Contenidos de las asignaturas					
Formación recibida					
Proceso de ingreso					
Proceso de egreso					
Proceso					
Desempeño de los profesores					
Servicio social					
Prácticas profesionales					
Aprendizaje en escenarios reales					
Evaluación de los aprendizajes					

¡Muchas gracias por su participación!

Apéndice 3



FACULTAD DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA ACADÉMICA

Mérida, Yucatán a 15 de diciembre de 2020

Lic. Valeria del Rosario Estrella Bote
Estudiante de la Maestría en Investigación Educativa
de la Facultad de Educación, UADY
P R E S E N T E

En respuesta a su solicitud con fecha 30 de noviembre del presente, me permito informarle que he autorizado aplicar la administración del instrumento a estudiantes de la Licenciatura en Educación, para desarrollar en su trabajo de tesis titulado "Percepción de estudiantes universitarios acerca de la calidad en la formación Inicial de Profesorado".

Agradezco que llegado el tiempo, se ponga en contacto con el Dr. Galo Emanuel López Gamboa, Coordinador de la Licenciatura en Educación para la logística correspondiente.

Sin otro particular, le envío un cordial saludo y le deseo el mejor de los éxitos para culminar dicho proyecto.

Atentamente
"Luz, Ciencia y Verdad"

Dra. Silvia Alejandra Baeza Aldana
Secretaría Académica

UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN
FACULTAD DE EDUCACIÓN

C.c.p. Dr. Pedro José Canto Herrera
c.c.p. Archivo

Campus de Ciencias Sociales Económico - Administrativas y Humanidades
Km.1 Carretera Mérida Tizimin, Cholul | Teléfono: 922 45 68
Mérida, Yucatán, México | www.uady.mx



Mérida, Yucatán a 5 de marzo de 2021

LIC. VALERIA DEL ROSARIO ESTRELLA BOTE
Estudiante de la Maestría en Investigación Educativa
de la Facultad de Educación, UADY
PRESENTE

En respuesta a su oficio con fecha 30 de noviembre del presente, me permito informarle que ha sido autorizada su solicitud de realizar el trabajo de campo del proyecto de investigación titulado "percepción de estudiantes universitarios acerca de la calidad en la formación inicial del profesorado".

Le invito a contactar a la secretaría académica de esta institución para ponerse de acuerdo en la organización de la administración del cuestionario a los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, considerando las condiciones que nos permitan debido a la contingencia del COVID-19.

Cabe mencionar que estaremos en espera de la entrega de resultados al final de la investigación.

Sin otro particular, le envío un cordial saludo.

Atentamente


LANDI ISABELE PADRÓN SOLÍS
Directora de la Escuela




C.c.p para archivo

<http://www.normalrodrifo.edu.mx>
Av. del Mtro. s/n. por km 8 carr. Mérida-Progreso
Tel. (999) 9416382
CP. 97110 Mérida, Yucatán, México

Apéndice 4

Variables	Nombre de la sección	Clasificación del nivel de puntuación			Calificación total de la sección		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Formación recibida	Saber	0-11	12-23	24-35	0-68	69-137	137-205
	Saber ser y estar	0-25	26-50	51-75			
	Saber hacer	0-31	32-63	64-95			
Calidad en la formación	Contexto	0-9	10 - 19	20-28	0-24	25-49	50-72
	Estrada	0-8	9-16	17-24			
	Proceso	0-6	7- 13	13-20			

Dictamen de resultados de autenticidad a través del software antiplagio


Identificación de reporte de similitud: **oid:28915:148710483**

NOMBRE DEL TRABAJO
Tesis_Valeria_Estrella.docx

<p>RECuento DE PALABRAS 31094 Words</p> <p>RECuento DE PÁGINAS 146 Pages</p> <p>FECHA DE ENTREGA May 13, 2022 1:21 PM CDT</p>	<p>RECuento DE CARACTERES 177165 Characters</p> <p>TAMAÑO DEL ARCHIVO 1.3MB</p> <p>FECHA DEL INFORME May 13, 2022 1:36 PM CDT</p>
--	--

- **21% de similitud general**
El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos
- 18% Base de datos de Internet
 - 5% Base de datos de publicaciones
 - Base de datos de Crossref
 - Base de datos de contenido publicado de Crossref
 - 12% Base de datos de trabajos entregados
- **Excluir del Reporte de Similitud**
 - Material bibliográfico

Resumen

Cartas de retribución social



SIIES
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN
SUPERIOR



Mérida, Yucatán a 31 de marzo de 2022

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
de la Facultad de Educación de la
Universidad Autónoma de Yucatán
Presente

Por este medio, hago constar que la tesis titulada *Percepción de la calidad en la formación de profesores de Yucatán*, de la autoría de la estudiante Valeria del Rosario Estrella Bote, como requisito para obtener el grado de Maestra en Investigación Educativa y quien realizó su trabajo de campo en esta organización, al concluir su tesis, presentó los resultados al personal de la institución y entregó un informe ejecutivo de los mismos.

La investigación de tesis fue de utilidad porque permitió analizar la percepción estudiantil con respecto a la calidad de su formación como profesores, así como identificar las características de la educación docente de calidad de la institución.

Como resultado de la investigación, y las recomendaciones emitidas por la tesista, se realizarán ajustes al Programa Institucional de Formación Continua para los docentes y las áreas de oportunidad detectadas y relacionadas con la formación de los estudiantes, se darán a conocer a los docentes para que las aborden en su trabajo, así como también se revisarán y modificaran, en la medida de lo posible, los procesos administrativos recomendados.

Asimismo, agradecemos a la Mtra Valeria del Rosario Estrella Bote por la entrega del informe ejecutivo y la realización del webinar "Calidad en la formación de profesores" dirigido a todos los agentes educativos pertenecientes a la institución y efectuado el 31 de marzo del presente año.

Atentamente

Landi Isabel Padrón Solís

Directora



UADY

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

SECRETARÍA ACADÉMICA

Mérida, Yucatán a 13 de mayo de 2022

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
de la Facultad de Educación de la
Universidad Autónoma de Yucatán
Presente

Por este medio, hago constar que la tesis titulada *Percepción de la calidad en la formación de profesores de Yucatán*, de la autoría de la estudiante **Valeria del Rosario Estrella Bote**, como requisito para obtener el grado de Maestra en Investigación Educativa y quien realizó su trabajo de campo en esta organización, al concluir su tesis, presentó los resultados al personal de la institución y entregó un informe ejecutivo de los mismos.


La investigación de tesis fue de utilidad porque permite conocer cuáles son las percepciones del alumnado de los últimos semestres de la Licenciatura en Educación que se ofrece en esta Facultad, respecto de la formación recibida.

Como resultado de la investigación se espera la contribución al desarrollo de estrategias que posibiliten la mejora del desarrollo de competencias docentes y de calidad educativa ofrecida en este centro escolar.

Asimismo, agradecemos a la Mtra Valeria del Rosario Estrella Bote por la entrega del informe ejecutivo, la participación en el webinar "*Calidad en la formación de profesores*" dirigido a todos los agentes educativos pertenecientes a esta institución, efectuado el 11 de mayo del presente año, así como la propuesta de estrategias diseñadas para el fomento de la calidad educativa del personal docente de Licenciatura.

Atentamente

"Luz, Ciencia y Verdad"


Dra. Silvia Alejandra Baeza Aldana
Secretaria Académica



UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

C.c.p. Archivo

Campus de Ciencias Sociales, Económico - Administrativas y Humanidades
Km.1 Carretera Mérida Tizimin, Cholul | Teléfono: 922 45 68
Mérida, Yucatán, México | www.uady.mx

Constancia de actividades de retribución social del CONACYT



UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO
E INVESTIGACIÓN

Constancia de actividades de retribución social

Mérida, Yucatán a 3 de octubre de 2022

Talia Verónica García Aguiar
Coordinadora de Apoyos a Becarios e Investigadores
Presente.

En cumplimiento a los compromisos establecidos en el numeral 8 "LOS DERECHOS Y OBLIGACIONES DEL BECARIO, DE LA COORDINACIÓN ACADÉMICA DE PROGRAMA DEL POSGRADO POSTULANTE Y DEL CONACYT, CON MOTIVO DE LA ASIGNACIÓN DE LA BECA," de la Convocatoria **BECAS CONACYT NACIONALES 2020**, la **C. Valeria del Rosario Estrella Bote** con número de **CVU 1089900** beneficiada con una beca para obtener el grado de **Maestría** en el programa **Maestría en Investigación Educativa**, que se imparte en **Facultad de Educación sede Mérida de la Universidad Autónoma de Yucatán**, realizó las actividades de retribución social que se enlistan en el documentó anexo a este documento.

Las actividades de retribución social se realizaron durante el periodo **Septiembre 2022 – Octubre 2022** tiempo en que la/el becaria/o fue alumna/o regular de esta Institución.

Asimismo, hago constar que, conforme a lo establecido en la Ley General de Archivos, la coordinación del posgrado organiza y conserva la evidencia documental de dichas actividades en caso de que el Conacyt o cualquier otra instancia la requiera.

Sin más por el momento, le envío un cordial saludo.



Dr. Sergio Humberto Quiñonez Pech
Coordinador Académico de la
Maestría en Investigación Educativa (001610)

Campus de Ciencias Sociales Económico - Administrativas y Humanidades
Km.1 Carretera Mérida Tizimin, Cholul | Teléfono: 922 45 68
Mérida, Yucatán, México | www.uady.mx

**Dependencia: BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA
 NORMAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA "RODOLFO MENÉNDEZ DE LA PEÑA"**

Asunto: CONSTANCIA DE ACTIVIDADES DE RETRIBUCIÓN SOCIAL

A quien corresponda:

La que suscribe, Directora de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria "Rodolfo Menéndez de la Peña", hace constar que la **C. VALERIA DEL ROSARIO BOTE ESTRELLA (CVU. 1089900)**, cumplió con las siguientes actividades en esta Escuela Normal, como se describe a continuación:

Actividad 2. Webinar "Calidad en la formación de profesores"

Descripción de la actividad: Se realizó una conferencia virtual donde se expusieron los puntos medulares de la formación docente de calidad, así como los resultados y conclusiones generadas en la tesis "Percepción de la calidad en la formación de profesores de Yucatán"

Fecha de inicio: 09/octubre/2021

Fecha de término: 09/septiembre/2022

Institución en la que se realizó la actividad: Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria "Rodolfo Menéndez de la Peña"

Nombre del responsable de supervisar la actividad: Landi Isabel Padrón Solís


Datos de contacto del responsable de la actividad:

Número de la escuela: 9999416382

Landi.padrón@normalrodolfo.edu.mx

Descripción del impacto social de la(s) actividad(es): la actividad brindo a la comunidad los resultados encontrados en el contexto educativo donde se realizó la investigación. Se esclareció la percepción estudiantil con respecto a la calidad de su formación, presentando un cuadro de fortalezas y debilidades. Siento esto fuente incipiente para la reflexión de los aciertos y áreas de mejora desde la perspectiva estudiantil para el reconocimiento y mantenimiento de las acciones realizadas en la educación impartida.

Lo anterior se describe para los fines correspondientes



Valeria del Rosario Estrella Bote
CVU. 1089900



Landi Isabel Padrón Solís
Directora



Gobierno del Estado
 Secretaría de Investigación
 Innovación y Educación Superior
 Benemérita y Centenaria
 Escuela Normal de Educación Primaria
 "Rodolfo Menéndez de la Peña"
 Clave: 311N0003U
 Calle 228 A #240 y 59 B y 61 A
 Frasco Yucalpeten (Av. Mérida 2000)
 Mérida, Yucatán, México

Dependencia: BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA
NORMAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA "RODOLFO MENÉNDEZ DE LA PEÑA"

Asunto: CONSTANCIA DE ACTIVIDADES DE RETRIBUCIÓN SOCIAL

A quien corresponda:

La que suscribe, Directora de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria "Rodolfo Menéndez de la Peña", hace constar que la **C. VALERIA DEL ROSARIO BOTE ESTRELLA (CVU. 1089900)**, cumplió con las siguientes actividades en esta Escuela Normal, como se describe a continuación:

Actividad 2. Webinar "Calidad en la formación de profesores"

Descripción de la actividad: Se realizó una conferencia virtual donde se expusieron los puntos medulares de la formación docente de calidad, así como los resultados y conclusiones generadas en la tesis "Percepción de la calidad en la formación de profesores de Yucatán"

Fecha de inicio: 09/octubre/2021

Fecha de término: 09/septiembre/2022

Institución en la que se realizó la actividad: Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria "Rodolfo Menéndez de la Peña"

Nombre del responsable de supervisar la actividad: Landi Isabel Padrón Solís


Datos de contacto del responsable de la actividad:

Número de la escuela: 9999416382

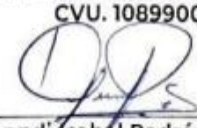
Landi.padrón@normalrodolfo.edu.mx

Descripción del impacto social de la(s) actividad(es): la actividad brindo a la comunidad los resultados encontrados en el contexto educativo donde se realizó la investigación. Se esclareció la percepción estudiantil con respecto a la calidad de su formación, presentando un cuadro de fortalezas y debilidades. Siento esto fuente incipiente para la reflexión de los aciertos y áreas de mejora desde la perspectiva estudiantil para el reconocimiento y mantenimiento de las acciones realizadas en la educación impartida.

Lo anterior se describe para los fines correspondientes



Valeria del Rosario Estrella Bote
CVU. 1089900



Landi Isabel Padrón Solís
Directora



Gobierno del Estado
Secretaría de Investigación,
Innovación y Educación Superior
Benemérita y Centenaria
Escuela Normal de Educación Primaria
"Rodolfo Menéndez de la Peña"
Clave: 321410003U
Calle 128 A #240 x 59 B y 61 A
Fracc. Yucalpetén (Av. Mérida 2000)
Mérida, Yucatán, México



FACULTAD DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN

Constancia de actividades de retribución social

Actividad 1. Planeación "Taller de fomento de la calidad en la formación docente"

Descripción de la actividad: Se elaboró una planeación didáctica de un taller dirigido a los profesores y personal administrativo como estrategia para la mejora de la calidad en la formación de profesores. Como competencias del taller se estableció el que los asistentes pudiesen identificar las características de una formación docente de calidad y plantear estrategias para la mejora de la formación docente con base en la identificación de las necesidades dentro de la institución donde laboran.

Fecha de inicio: 09/octubre/2022

Fecha de término: 09/septiembre/2022

Institución en la que se realizó la actividad: Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán

Nombre del responsable de supervisar la actividad: Silvia Alejandra Baeza Aldana

Datos de contacto del responsable de la actividad:

Número de la escuela: 9999224600

alejandra.baeza@correo.uady.mx

Descripción del impacto social de la(s) actividad(es): La planeación didáctica brindó a la institución una guía el cual seguir para proporcionarle al personal administrativo y académico los conocimientos y herramientas para el fomento de una educación docente de calidad, se enlistaron las posibles temáticas a abordar, así como una serie de actividades que el tallerista podría implementar para el cumplimiento de las competencias establecidas en el taller.



UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN

Constancia de actividades de retribución social

Actividad 2. Webinar "Calidad en la formación de profesores"

Descripción de la actividad: Se realizó una conferencia virtual donde se expusieron los puntos medulares de la formación docente de calidad, así como los resultados y conclusiones generadas en la tesis "Percepción de la calidad en la formación de profesores de Yucatán"

Fecha de inicio: 09/octubre/2022

Fecha de término: 09/septiembre/2022

Institución en la que se realizó la actividad: Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán

Nombre del responsable de supervisar la actividad: Silvia Alejandra Baeza Aldana

Datos de contacto del responsable de la actividad:

Número de la escuela: 9999224600

alejandra.baeza@correo.uady.mx

Descripción del impacto social de la(s) actividad(es): la actividad brindo a la comunidad los resultados encontrados en el contexto educativo donde se realizó la investigación. Se esclareció la percepción estudiantil con respecto a la calidad de su formación, presentando un cuadro de fortalezas y debilidades. Siento esto fuente incipiente para la reflexión de los aciertos y áreas de mejora desde la perspectiva estudiantil para el reconocimiento y mantenimiento de las acciones realizadas en la educación impartida.

Valeria del Rosario Estrella Bote

CV 1089900

UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

Silvia Alejandra Baeza Aldana

Secretaria académica

Campus de Ciencias Sociales, Económico - Administrativas y Humanidades
Km.1 Carretera Mérida Tizimin, Cholul | Teléfono: 922 45 68