

Calidad en la formación docente: una revisión sistemática de 2012 a 2020

VALERIA DEL ROSARIO ESTRELLA-BOTE,¹ PEDRO JOSÉ CANTO-HERRERA²



Resumen

Este artículo tiene el objetivo de rastrear y explorar los estudios empíricos sobre la calidad en la formación de profesores con el fin de encontrar los datos bibliográficos relevantes y las características de una formación docente de excelencia. El método implementado se realizó de manera documental a través de revisiones sistemáticas de 25 artículos en el periodo de 2012 a 2020 en distintas bases de datos (ERIC, Education Source, Redalyc y Dialnet).

Los hallazgos indican que la temática ha sido estudiada en el periodo establecido presentando una mayor incidencia de estudios en el continente europeo, así como por medio de metodologías cuantitativas. De igual manera, las áreas temáticas remarcan al concepto de calidad como multifactorial, en el cual debe considerarse aspectos institucionales y curriculares que fomenten una formación integral donde se encuentre el vínculo de la teoría y la práctica que permita la reflexión y profesionalización de los futuros profesores.

Palabras clave: Calidad de la educación, Formación docente, Educación superior, Evaluación de la educación, Planificación de la educación.

Quality in Teacher Education: A Systematic Review from 2012 to 2020

Abstract

This article aims to track and explore empirical studies on quality in teacher education in order to find relevant bibliographical data and the characteristics of excellent teacher education. The method implemented was conducted in a documentary manner through systematic reviews of 25 articles in the period from 2012 to 2020 in different databases (ERIC, Education Source, Redalyc and Dialnet).

The findings indicate that the thematic area has been studied in the established period presenting a higher incidence of studies in the European continent, as well as under quantitative methodologies. Similarly, the thematic areas highlight the concept of quality as multifactorial, in which institutional and curricular aspects should be considered to promote an integral education where the link between theory and practice is found, allowing reflection and professionalization of future teachers.

Key Words: Educational Quality, Teacher Education, Higher Education, Educational Evaluation, Educational planning.

Recibido: 26 de julio de 2021
Aceptado: 11 de septiembre de 2021
Declarado sin conflicto de interés

1 Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Educación, Mérida, México. <https://orcid.org/0000-0002-7201-3674>. estrellavaleria628@gmail.com

2 Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Educación, Mérida, México. <http://orcid.org/0000-0001-5428-8343>. pcanto@correo.uady.mx

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

Introducción

Actualmente los resultados de la comunidad estudiantil del nivel básico en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA por sus siglas en inglés), no han alcanzado los estándares esperados, obteniendo niveles insuficientes del aprendizaje (The World Bank, 2018). Ante tal cuestión se han encontrado distintos factores que intervienen en esta problemática, situando el desarrollo y formación del profesorado como uno de los más importantes en la promoción de calidad en el sistema educativo (The World Bank, 2018; Valeeva & Gafurov, 2017).

En consecuencia, la búsqueda de la calidad en la formación docente se ha vuelto un tema de interés, debido a que se reconoce que la instrucción de excelencia no es posible sin maestros que también sean de alta calidad (Bowling & Ball, 2018); por lo tanto, mejorar su formación es fundamental para enfrentar los retos educativos actuales (Ros-Garrido & García-Rubio, 2016). De esta manera, el supuesto es que, ante un personal docente preparado bajo estándares de excelencia, mejor será el desempeño en su labor profesional y por añadidura la calidad educativa en general.

A escala internacional existe una creciente preocupación por fortalecer la formación de profesores y asegurar la calidad de los maestros que acceden a la profesión (Bowling & Ball, 2018; Bozu & Aránega, 2017; Štemberger, 2020; Marcelo & Vaillant, 2018). De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO, 2013), la formación proporcionada por múltiples instituciones no permite asegurar la unificación de estos procesos formativos; por ende, se reflejan una falta de preparación en relación con el trabajo del educador (Jiménez-Narváez, 2020; Jurado, 2016), afectando directamente al perfeccionamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2018), plantea como dos de sus Objetivos de Desarrollo Sostenible la calidad educativa y el trabajo decente y crecimiento económico, planteando como meta incrementar el número de profesionales capacitados para desempeñarse en el mundo laboral; así como dotar a la educación de personal docente calificado capaz de brindarle a los estudiantes los saberes, actitudes y habilidades para desempeñarse en la sociedad. De esta manera, la necesidad que permea a la sociedad con respecto a la mejora de la calidad de

la formación docente, es notable; las instituciones formadoras deben permitir el desarrollo de las competencias necesarias para el desenvolvimiento pleno como profesores de frente a las demandas actuales de la sociedad. Es así que, el análisis de los diferentes contextos y de la relación que presentan en torno a la necesidad de seguir indagando las realidades para beneficiar la formación del profesorado, manifiesta la significación de los estudios en este campo.

Por ende, la calidad y eficacia de los programas de formación de profesores son una preocupación común, las cuales necesitan ser documentadas, analizadas y medidas de tal manera que se pueda evaluar el impacto y la calidad de los programas de forma individual, comparativa y colectivamente (Rauschenberger, Adams & Kennedy, 2017). Entonces, para que exista calidad educativa en todos los niveles se necesita del reconocimiento, evaluación o reestructuración de los programas de educación docente, con la finalidad de generar una mejora continua. De este modo, se considera necesario conocer los estudios que se han realizado en esta área y visualizar el panorama de investigación para la temática de interés; para ello se realizó una revisión sistematizada, formato que, de acuerdo con Dymont y Downinig (2019), brinda datos derivados de una serie de protocolos y que en el área educativa ayudan a comprender el contexto donde se desarrollan las investigaciones.

Específicamente en la formación de profesores se ha identificado una serie de revisiones sistemáticas, las cuales indagan sobre la vocación en la identidad del profesor (Romero-Sánchez, Gil-Martínez & Almagro-Duran, 2020); la formación del docente como investigador (Barros & Turpo, 2017); las competencias para ejercer la docencia (Prats, 2016); investigaciones de formación docente para la contribución de políticas (Sleeter, 2014); programas de aprendizaje profesional de profesores para mejorar el comportamiento en el aula (Paramita, Anderson, & Sharma, 2020); modelos de evaluación de la formación (Parra Robledo & Ruiz Bueno, 2020); la formación de profesores en línea (Dymont & Downing, 2019); y la docencia de calidad a nivel superior (Jerez Yáñez, Orsini Sánchez & Hasbún Held, 2016). Cada una de estas revisiones mencionan la importancia de la formación de calidad de los futuros docentes; sin embargo, no se rastreó ninguna revisión sistemática realizada sobre ello, lo que genera la siguiente pregunta: ¿Qué investigaciones se han realizado para indagar y asegurar la calidad de la formación docente en las instituciones de educación superior?

Cuadro 1. Criterios de inclusión y de exclusión para la elección de literatura

Criterios	Inclusión	Exclusión
Fecha de publicación.	Periodo del 2012-2020.	Publicados antes del 2012.
Ubicación de los términos de búsqueda.	Palabras clave, el título de los artículos o el resumen.	
Tipo de publicación.	Artículos y capítulos de libro	Tesis, reseñas, memorias de congresos y libros.
Población.	Profesores en formación para el nivel básico.	Profesores en formación para la educación superior, capacitación técnica o empresas.
Método de investigación.	Estudios empíricos cuantitativos, cualitativos o mixtos.	Estudios documentales o revisiones sistemáticas.
Idioma.	Inglés y español.	Distintos al inglés y español.

Fuente: Elaboración propia.

Con base en estas premisas y la importancia descrita, se determinó que el objetivo de esta revisión sistemática es “explorar los estudios publicados entre el 2012 a 2020 sobre las características o componentes de la calidad en la formación docente del nivel básico”, contemplando los siguientes objetivos específicos:

- Identificar en qué países y en qué años se desarrollan los estudios con respecto a la calidad de la formación docente.
- Identificar la metodología e instrumentos implementados en los estudios sobre calidad de la formación docente.
- Identificar las principales áreas temáticas y características abordadas en los estudios sobre la calidad de la formación docente.

Método

Para indagar y dar respuesta al propósito de este estudio, la elaboración de este artículo fue llevada a cabo entre los meses de febrero a mayo del 2021, bajo una investigación de naturaleza documental. El diseño con el que se trabajó fue basado en el proceso de revisiones sistemáticas de: preguntas de investigación, proceso de investigación, establecimiento de criterios de inclusión y exclusión, extracción de datos y análisis, y discusión (Bettany-Saltikov, 2012; Al-muslim & Ismail, 2020). Para dar inicio a este proceso y con base en los objetivos planteados, se delimitaron los criterios de inclusión y exclusión de los artículos que serían seleccionados para el análisis, tal como se muestra en el Cuadro 1.

Después de la especificación del protocolo, para dicha búsqueda se consultaron las bases de datos ERIC, Education Source, Redalyc y Dialnet; los algoritmos base utilizados para la búsqueda fueron: “Teacher education” AND “Educational quality” AND “Higher

education” AND “Quality” y “Formación de profesorado” AND “Educación de calidad” AND “Educación superior” AND “Calidad”. Cada uno de estos conceptos fue expandido por sus sinónimos encontrados en los tesauros de ERIC, UNESCO e IRESIE, con la determinante de texto completo y periodo 2012-2020.

Finalmente, los términos de búsqueda ayudaron a rastrear un total de 1005 estudios, de los cuales se eligieron 25 de acuerdo con los criterios expuestos anteriormente; llevando a cabo el proceso de identificación, revisión, elegibilidad e inclusión. La depuración de los documentos puede verse ejemplificado en la Figura 1.

Seguidamente, se procedió al análisis de datos. Para ello, se elaboró un listado de los artículos considerando aspectos clave como: el año, país, factor de impacto, tipo de estudio e instrumentos utilizados, así como las aportaciones del tópico; pues como mencionan Romero-Sánchez *et al.* (2020), a pesar de abordar una temática específica, los hallazgos presentados son diversos y contribuyen de manera particular al tema central. Estos aspectos fueron considerados con el fin de cubrir los objetivos planteados en este documento.

Resultados

Una vez establecidas las categorías de análisis, se procedió a la codificación de los resultados que se presentan en el siguiente apartado, desglosando los hallazgos en tres grandes secciones. La primera relacionada con año y lugar de publicación, seguido de la metodología implementada donde se presentan los instrumentos llevados a cabo en las investigaciones y finalizando con las principales áreas temáticas y características de la calidad en la formación de profesores.

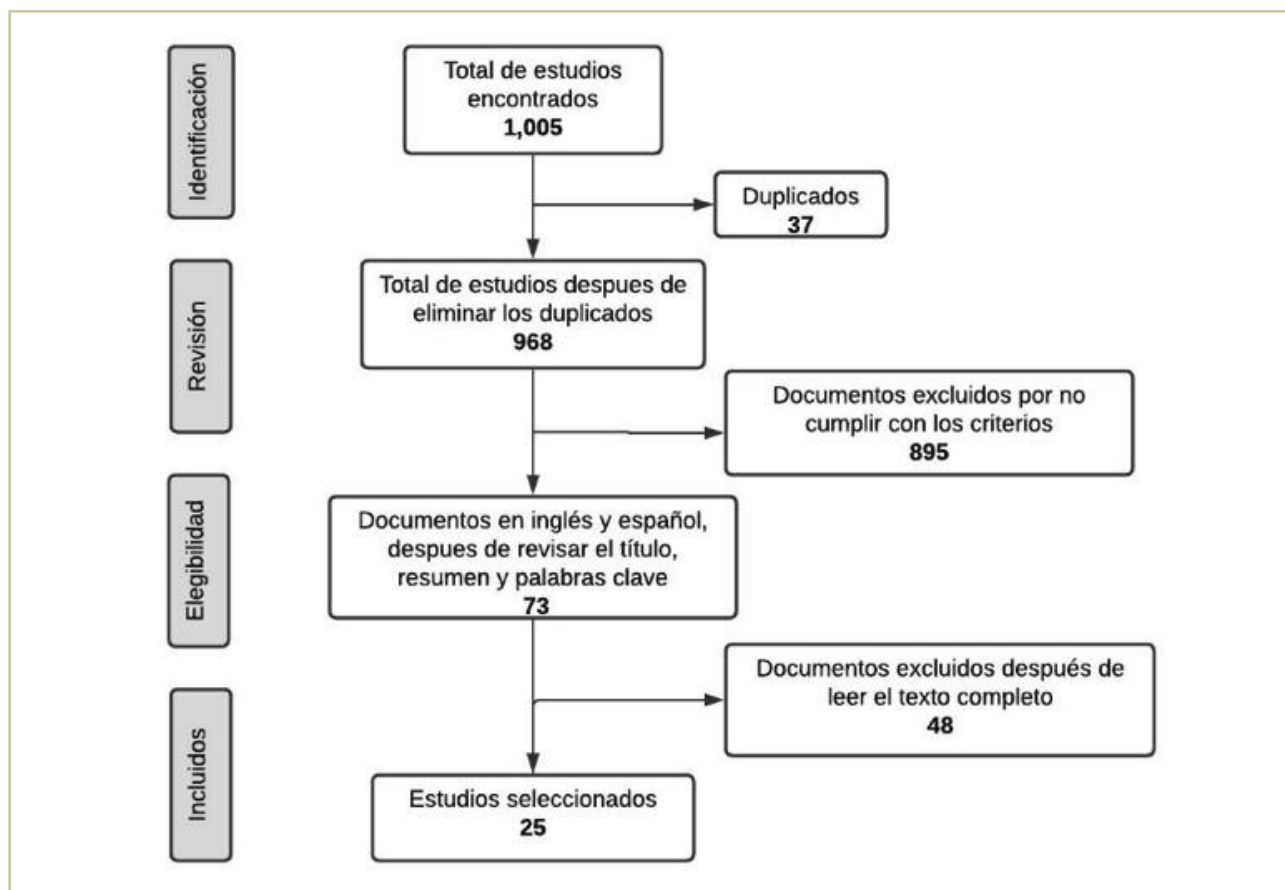


Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de búsqueda

Fuente: Elaboración propia con base en Page *et al.* (2021) PRISMA.

Año y lugar de publicación

De las 25 publicaciones seleccionadas en el periodo 2012-2020, el mayor número de estudios se concentran en los años 2016, 2017 y 2019 representando un 52%. En este sentido, el año más prolífico es el 2016 con un total de cinco de los estudios, seguido por el 2017 y 2019 con cuatro artículos respectivamente, 2014 y 2020 con tres cada año, dejando al 2012, 2013 y 2018 con tan solo dos publicaciones. De igual modo, en el 2015 no se rastreó ningún estudio empírico realizado acerca de la temática principal, tal como se presenta en la Figura 2. Esto significa que la temática ha sido mayormente investigada en los últimos cinco años, lo que refleja su importancia e interés en el campo educativo.

Asimismo, es necesario destacar que, del total de las investigaciones seleccionadas, 12 revistas pertenecen a los cuartiles establecidos por *Scimago Journal y Country Rank* (SJR), de los cuales tres pertenecen al Q1, dos al Q2, tres al Q3 y cuatro a *Scopus*, mientras que los 13 restantes son revistas indexadas en distintas bases

de datos (ERIC, Dialnet, Redalyc, ProQuest, DOAJ), presentando que existe un gran número de artículos que es respaldado por rangos que validan la calidad científica presentada en cada uno de los estudios.

Derivado de ello, se clasificaron los artículos de acuerdo con el lugar de procedencia del primer autor, dando un total de 17 países (Figura 3), en el cual el mayor número de investigaciones se centran en Turquía, España y Chile con seis, tres y dos documentos, respectivamente, colocando a los 14 países restantes con solo un estudio.

Como puede notarse en la Figura 3, el mayor número de publicaciones de este tema se encuentra en el continente de europeo con 12 publicaciones en seis países (Turquía, España, Lituania, Finlandia, Suecia, Croacia), en contraste de los cuatro continentes restantes.

Método e instrumentos empleados

Del total de documentos de análisis, el método de mayor predominancia es el cuantitativo con un total

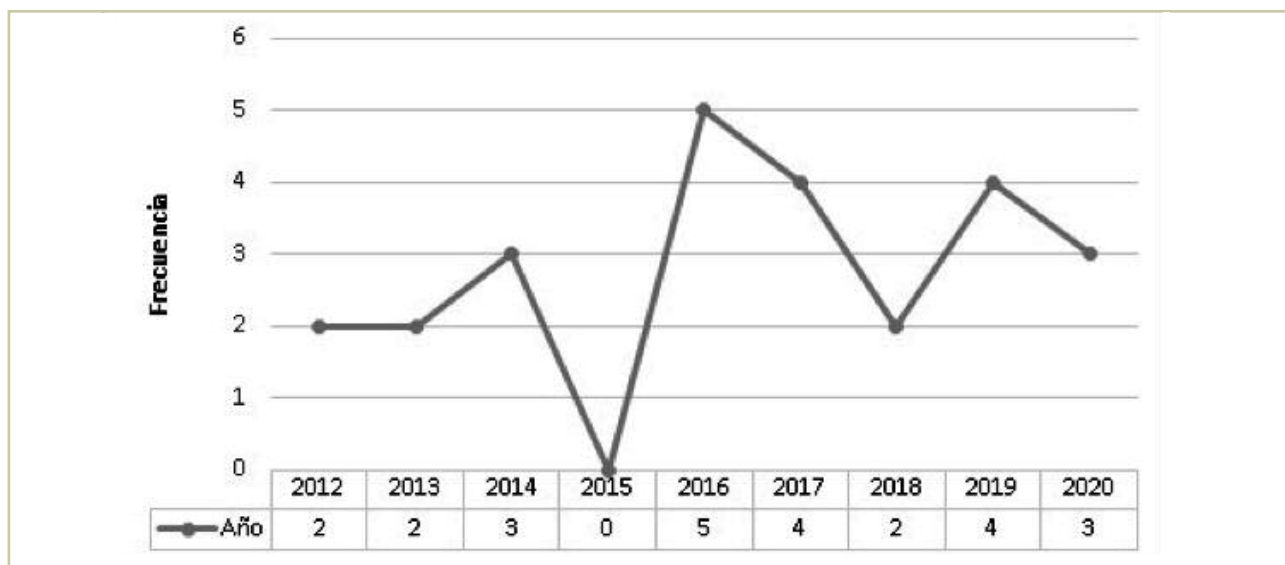


Figura 2. Gráfica de publicaciones por año

Fuente: Elaboración propia.

del 52% ($n = 13$); en segundo lugar, se encuentra el cualitativo con 28% ($n = 7$), y el método mixto con 20% ($n = 5$). Ante ello, los instrumentos y técnicas de recolección de datos utilizados en las investigaciones, se clasificaron de acuerdo con el método (Cuadro 2), resultando en primer lugar los cuestionarios como

instrumento más utilizado, perteneciente a la metodología cuantitativa, con 12 artículos y con un artículo en pruebas estandarizadas.

Por otra parte, en las publicaciones cualitativas, las técnicas de recolección con mayor predominancia fueron las entrevistas y grupos de enfoque, presentándo-

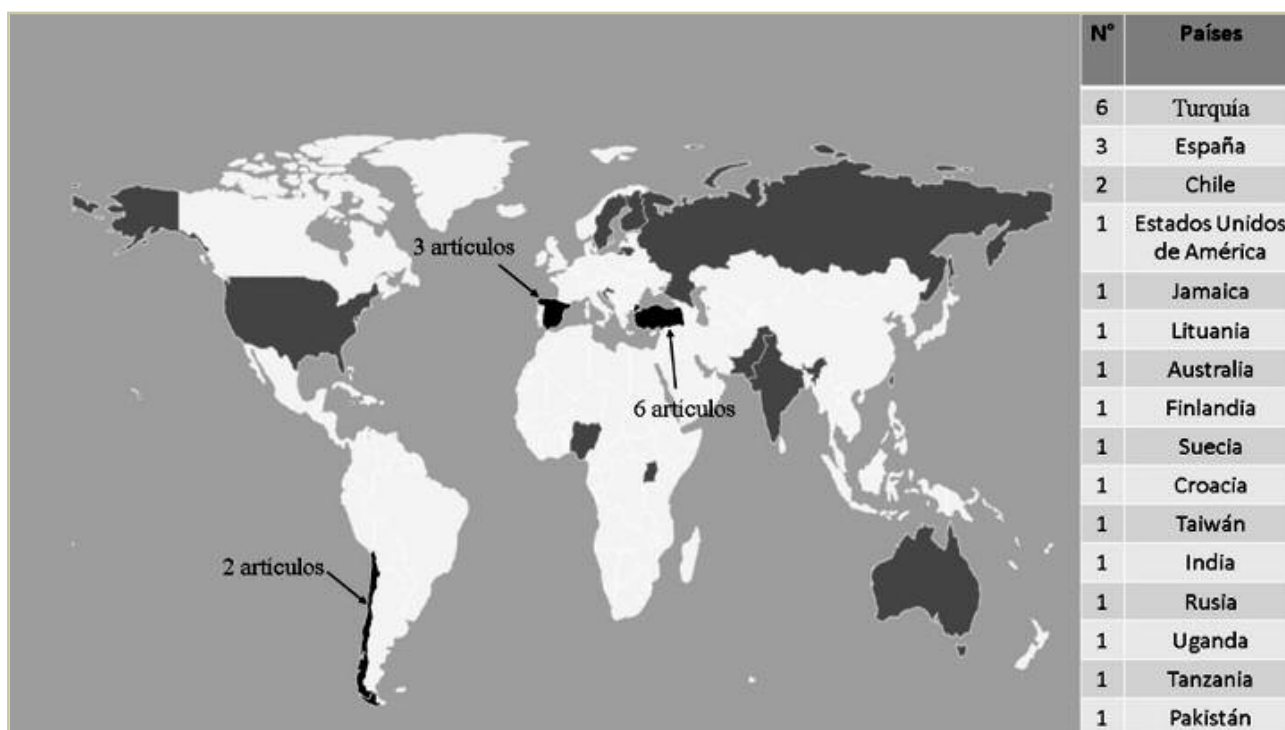


Figura 3. Países con publicaciones consideradas en la revisión sistemática

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2. Relación de instrumentos por método empleado

Método	Instrumento/técnica de recolección	Número	Porcentaje
Cuantitativo	Cuestionarios	12	48%
	Pruebas estandarizadas	1	4%
Total		13	52%
Cualitativo	Entrevistas semiestructuradas	3	12%
	Grupos de enfoque	3	12%
	Grupos de enfoque y análisis de documentos	1	4%
Total		7	28%
Mixto	Cuestionario y entrevistas	3	12%
	Entrevista y análisis de documentos	1	4%
	Cuestionario y análisis de documentos	1	4%
Total		5	20%
Total general		25	100%

Fuente: Elaboración propia.

Clave: n = número de artículos.

se tres por cada una de ellas y el grupo de enfoque con análisis de documentos con un solo estudio. Finalmente se reporta que en el método mixto los investigadores implementaron cuestionarios seguidos de entrevistas (tres), asimismo se presentaron dos estudios en los cuales se utilizaron análisis de documentos oficiales; sin embargo, cada uno de ellos fue complementado por diferentes fuentes de recolección de información como la entrevista y cuestionarios.

Temáticas principales y características de la calidad de la formación de profesores

Como apartado final de este análisis se pudieron identificar cinco grandes tópicos que se engloban dentro de las investigaciones relacionadas con la calidad de la formación docente, exponiendo el número total de estudios enmarcados en cada área temática

(Cuadro 3). En los resultados se destaca el campo de las percepciones acerca de la calidad conteniendo un 76% de las investigaciones, divididas en la percepción estudiantil y la de otros agentes educativos.

A pesar de ello y como puede observarse en el Cuadro 3, el otro 24% restante de las publicaciones se sitúan en una postura distinta considerando dentro de la calidad en la formación del profesorado factores como el rendimiento académico, cualidades docentes ante las exigencias sociales y una mirada desde la tutoría o acompañamiento académico para la mejora de la educación.

En consecuencia, a continuación, se presenta una descripción de los hallazgos generalizados en cada tópico con la finalidad de poder esclarecer las características de la calidad en la formación docente y de reconocer los factores que la componen.

Cuadro 3. Desglose de autores de acuerdo con las áreas temáticas

Temáticas	Autores de los artículos	Porcentaje
Rendimiento académico como factor de calidad.	Gustems-Carnicer, Calderon, Calderon-Garrido y Martin-Piño (2020); Rodríguez y Castillo (2014).	8%
Percepción de estudiantes para la mejora de la calidad en su formación docente.	AbdulAzeez (2016); Avci y Klelio lu (2019); Cano, Orejudo y Cortés (2012); Dogutas (2016); Gutiérrez-Fresneda, Heredia y García, (2019); Kigozi (2020); Koludrovi y Ercegova (2017); Polat Do an y Demir (2016); Sahito y Vaisanen (2017); Sanal y Ozen (2018); Sundaresan, y Muthaiah (2014); Roofe y Miller (2013); Walsh y Akhavan (2018); Žibeniene y Savickiene (2014).	56%
Percepción de distintos agentes educativos para le mejora de la calidad en la formación docente.	Gök (2017); Juusola y Rähä (2019); Piskunova, Sokolova y Kalimullin (2016); Ruffinelli (2013); Staub y Kirkgoz (2019).	20%
Tutoría como mejora de la calidad.	Vulmilia y Semali (2016); Young (2020).	8%
Cualidades docentes.	Wang (2012); Zimmerman (2017).	100%
Total		

Fuente: Elaboración propia.

Rendimiento académico como factor de calidad

En esta área temática se clasificaron dos estudios que conforman el 8% de los artículos totales. Los resultados enmarcan que existen carencias en el rendimiento académico de los estudiantes relacionados con las competencias básica, presentando una mayor calidad en la formación cuando los egresados son de instituciones que aplican selección y reclutamiento más estricto (Rodríguez & Castillo, 2014); considerando estas cuestiones, los autores determinan como factor clave el desempeño que los estudiantes demuestran en pruebas estandarizadas de aprendizajes.

Aunado a ello, en la investigación de Gustems-Carnicer *et al.* (2020), se demostró que el afrontamiento de estrés de los profesores en formación se relaciona con el rendimiento académico de los mismos, por lo que encontrar estrategias para fomentar la salud emocional toma un rol importante para el perfeccionamiento de la calidad de los servicios recibidos por la comunidad estudiantil. Dadas estas conclusiones, se remarca como una característica el proceso de selección, desempeño estudiantil y seguimiento del rendimiento académico como parte de la deliberación en la excelencia de los programas educativos.

Percepción de estudiantes para la mejora de la calidad en su formación docente

Como se ha ilustrado, el 56% de los estudios se clasificaron en este tópico, presentando el área con más artículos realizados en el periodo 2012-2020. Dentro de esta categoría temática se pudo realizar una subclasificación de los hallazgos presentados en las investigaciones, esclareciendo cuatro grandes características que se consideran en la formación de profesores de excelencia.

Calidad de los recursos materiales y humanos

Dentro de la primera sub-clasificación, los estudios demostraron que los recursos financieros y materiales de la institución, la reputación, así como de personal académico calificado y con experiencia en el campo, son una determinante que los estudiantes consideran al momento de evaluar la calidad de los servicios educativos que reciben (Sahito & Vaisanen, 2017; Roofe & Miller, 2013; Walsh & Akhavan, 2018). Aunado a ello, Polat *et al.* (2016), mencionan que los resultados también indican que los espacios físicos de la institución deben permitir el desenvolvimiento de los estudiantes, en especial este factor centra su atención en las capacidades institucionales de proveer en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Calidad de la enseñanza, contenidos y organización curricular

Como parte de esta característica general, se presentó que, para tener una formación de calidad, la enseñanza brindada, la organización curricular y los contenidos que se imparten en el programa también deben ser de excelencia. Ante estos puntos, señalaron que el tamaño de la clase, las horas presenciales e independientes, la evaluación, retroalimentación, el apoyo al estudiante y la formación integral del estudiante son esenciales (Avci & Kalelio lu, 2019; Dogutas, 2016; Sahito & Vaisanen, 2017; Sanal & Ozen, 2018; Roofe & Miller, 2013), de tal manera que se encuentra una relación entre la teoría y la práctica en escenarios reales, así como los espacios de investigación y reflexión del a propia practica pedagógica.

De igual forma, se remarcó el apoyo al desarrollo de métodos de enseñanza tradicionales e innovadores, y asignaturas que los formen de manera competente en al área profesional donde se desenvolverán posterior al egreso (Avci & Kalelio lu, 2019; Cano, Orejudo & Cortés, 2012; Gutiérrez-Fresneda, Heredia & García, 2019; Koludrovi & Ercegovac, 2017; Sanal & Ozen, 2018), pues debe existir una formación vinculada a la profesionalización del estudiante.

Calidad en el desempeño de los egresados

Con respecto a este apartado los estudios enmarcan que, para considerar una formación exitosa de los profesores, el índice de egresados calificados es un estándar que debe alcanzarse, midiéndose a través del número de titulados, empleabilidad y desempeño profesional, moral y saludable del profesional (Sanal & Ozen, 2018; Sahito & Vaisanen, 2017), pues de esta manera se asegura que la calidad en sus procesos formativos fueron los adecuados, dándole prestigio a la institución formadora.

Procesos de mejora continua

Finalmente, para que la formación docente sea y permanezca en estándares de excelencia, el organismo educativo se debe encontrar en una mejora continua de sus procesos formativos, de tal manera que existan programas de aseguramiento y gestión de calidad, mediante evaluaciones constantes (AbdulAzeez, 2016; Avci & Kalelio lu, 2019; Kigozi, 2020; Sahito & Vaisanen, 2017; Sundaresan & Muthaiah, 2014; Žibeniene & Savickiene, 2014). Estas iniciativas son determinantes en el mantenimiento y perfeccionamiento de la calidad educativa, ya que, ante centros escolares preocupados por renovarse, se obtendrán mejores perfiles de desarrollo en la educación del alumnado.

Percepción de distintos agentes educativos para la mejora de la calidad en la formación docente

En esta temática se obtuvo un 20% de los estudios posicionándose en segundo lugar, después de la percepción estudiantil. Es necesario recalcar que en este tópico se consideraron como “distintos agentes educativos” a los formadores de profesores, administrativos y empleadores. Los primeros dos agentes sobresalieron entre las características de formación de calidad, evaluaciones constantes en el programa con el fin de encontrar los aciertos y áreas de mejora de la formación; se consideran el entorno de aprendizajes de apoyo, compromiso institucional y actualización de la planta docente como componentes claves (Juusola & Rähkä, 2019; Staub & Kirkgoz, 2019).

Con respecto a los empleadores, se encontró que ellos buscan profesionales con calificaciones altas, con una formación académica donde se evidencie los métodos, estrategias y prácticas de la enseñanza, así como en habilidades comunicativas al momento de las entrevistas de trabajo, habilidades en el uso de la tecnología y en la reflexión de su práctica (Gök, 2017; Piskunova, Sokolova & Kalimullin, 2016). Se esclarecen estas condicionantes ya que se consideran las principales al momento de contratar a los profesores noveles.

Tutoría como mejora de la calidad

Este tópico integra el 8% de los artículos en cuestión, donde se considera indispensable el acompañamiento académico para la mejora del desempeño de los futuros profesores y por ende de la calidad educativa que se imparte. Los hallazgos reportados señalan que la tutoría brinda espacios para la reflexión ante las situaciones escolares, fortaleciendo la confianza, autocontrol, resiliencia y capacidad para el trabajo colaborativo de los futuros maestros (Vulmilia & Semali, 2016; Young, 2020); reforzando sus habilidades personales para la convivencia.

Cualidades docentes

Al igual que en la sección anterior, el área temática de cualidades docentes alcanzó un 8% de los estudios. Se reporta que, como características del docente actual, se considera un profesional capaz de enlazar sus conocimientos teóricos con los prácticos para el proceso de enseñanza aprendizaje, de adaptarse a los cambios sociales de determinados contextos, así como personas motivadas y apasionadas por el rol docente (Wang, 2012; Zimmerman, 2017), lo que destaca la necesidad de formarse bajo estándares de innovación y adaptación.

Discusión

Los hallazgos presentan particularidades que se apegan a la teoría establecida sobre la calidad en la formación de profesores, de tal manera que se hace un análisis de los mismos con el propósito de declarar los aciertos y áreas de oportunidad de las investigaciones. Como punto de partida, se reconoce la variedad de los estudios recabados, permitiendo retomar cuatro grandes resultados del análisis de datos llevado a cabo en la revisión sistemática.

En primer lugar, la presencia de 12 de 25 publicaciones en el continente europeo, resalta una cuestión de interés; desde esta perspectiva se considera que una de las principales razones de este resultado se debe al valor que se le otorga a la calidad de los procesos educativos.

En el caso específico de Europa, existe un proceso de convergencia y de refuerzo de los sistemas de educación superior denominado “Espacio Europeo de Educación Superior” (EEES), en el cual se acuerdan objetivos y políticas, que posteriormente son implementados en los sistemas educativos nacionales, con la finalidad de regular la calidad de la formación de los universitarios (Commission/EACEA/Eurydice, 2018); de tal modo que el fomento de escenarios que sean de calidad y de la evaluación de los mismos forma parte importante del medio.

En contraste, el menor número de publicaciones se localizó en América Latina, en donde además de que la formación del profesorado es impartida en múltiples instituciones limitando la unificación y cohesión de las mismas para el aseguramiento de la calidad (UNESCO, 2013); la producción científica se encuentra en un crecimiento tardado en comparación de otros lugares, al igual que la escasa financiación de proyectos investigativos (Castaño-Duque & García-Serna, 2012), lo que podría estar afectando directamente en los resultados de proyectos de investigación vinculados con el incremento de la calidad educativa de los futuros docentes.

Como segundo punto, los datos reportan un mayor número de investigaciones bajo la metodología cuantitativa compuesta por cuestionarios, que pretenden evaluar la calidad de los procesos educativos de la formación de profesores. Esto concuerda en gran medida con la percepción de que la medición de la calidad se compone por evaluaciones estructuradas y criterios establecidos (Fonseca Camargo, 2019), que permitan visualizar el cumplimiento de estándares. De esta manera se comprende que los estudios bajo

enfoques cuantitativos se adaptan mejor a los objetivos del área temática.

Sin embargo, las evaluaciones de instituciones educativas también se pueden realizar bajo el método cualitativo aportando de manera profunda el concepto de calidad; puesto que, como se afirma, este tipo de investigación intenta comprender un fenómeno a profundidad, mediante el cual se indaga la naturaleza de la realidad con significados e interpretaciones del contexto donde se desarrolla (Guba & Lincoln, 1994), llevando a cabo distintos procesos para comprender las realidades y tener una comprensión holística de la temática. La afirmación anterior, refuerza la idea de que cada institución avanza a un ritmo determinado que pretende comprender su realidad (Quintana-Torres, 2018), para adherirse y alcanzar la idoneidad de sus procesos formativos.

Seguidamente, se presenta una tendencia hacia la indagación de percepciones de los agentes inmersos en los procesos formativos, debido a que se clasificó al 56% de los artículos dentro de la categoría temática de "Percepción de estudiantes" y 20% en "Percepción de otros agentes educativos" ambas referentes a la calidad de la formación de profesores; reflejando que existe un interés predominante por parte de los investigadores por conocer lo que perciben los agentes involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ante esta situación se reconoce que la calidad, además de considerarse como el valor intrínseco del producto es, sobre todo, calidad percibida (Juran, 1986); es decir, se encuentra ligado a la satisfacción de un producto o servicio y el grado en el que cumple un conjunto de particularidades, lo que denota la significancia de los resultados de los estudios. De igual modo, se afirma que para ello es necesaria la inclusión de análisis sobre la satisfacción de los usuarios; en donde en el área educativa, los estudiantes son el mejor agente para determinar la calidad de los servicios (Álvarez-Botello, Chaparro-Salinas & Reyes-Pérez, 2014; Fonseca Camargo, 2019), haciendo posible el conocimiento del nivel de calidad de acuerdo con las concepciones de quienes reciben el servicio.

Por último, los estudios sobre la formación de profesores revelaron múltiples factores que se encuentran inmersos en este proceso, tales como el plantel, el currículo, los contenidos, la planta docente y los servicios para el crecimiento profesional, los resultados de rendimiento académico, las características propias de los estudiantes inscritos y como éstos se encuentran vinculados para el logro del perfeccionamiento continuo de la formación.

Consolidando estas posturas, se afirma que la calidad en este campo depende de factores desde una relación dicotómica de la práctica y la teoría directamente relacionados con lo que se enseña hasta el nivel en que estos aspectos son desarrollados (Adams & McLennan, 2020; Tasdemir, Iqbal & Asghar, 2020). De esta manera se crea una alternancia entre los trabajos escolares y los ideales de la institución que los forma (Bozu & Aránega, 2017), sin olvidar el contexto y los procesos de eficiencia y gestión de la calidad (Castaño-Duque & García-Serna, 2012). Por lo tanto, puede comprenderse que el currículo de este tipo de formación debe orientarse al crecimiento profesional y personal, donde se articule una coherencia entre lo que se enseña, la forma en la que se enseña y las oportunidades de desarrollo; sin olvidar que, a medida que el ideal de competencias sea adquirido por el estudiante, el nivel de calidad será incrementado.

Conclusión

Se hace énfasis en la matriz bibliográfica consolidada que se utilizó para este estudio, pues la variedad de resultados permitió vislumbrar la importancia de la temática, así como la diferencia de los contextos donde fueron realizados y las áreas de oportunidad de acuerdo con las necesidades propias de cada institución educativa. Los hallazgos han permitido conformar áreas temáticas que destacan los aspectos a considerar en el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje óptimo y de excelencia, tomando en cuenta la estructuración de los programas de estudio, la imagen y filosofía de la institución, al igual que las exigencias sociales que se demandan de un profesional educativo.

Es evidente que las características que componen calidad en la formación del profesorado son diversas. Los espacios de aprendizaje para el desarrollo de competencias válidas al momento histórico, social y cultural de la profesión, señalan un aspecto importante de la formación; la pertinencia de los contenidos donde se le enseñen y brinden al estudiante las herramientas necesarias en saberes teóricos propios de la disciplina y que estos se encuentren vinculados con la práctica en escenarios reales para la reflexión y profesionalización de su labor, se resalta en cada una de ellas.

Aunado a lo anterior, el involucramiento de redes de apoyo de los futuros profesores consolida un área novedosa en los aspectos de calidad, debido a que, a pesar de la falta de estudios encontrados en este cam-

po, los resultados parecen ofrecer un panorama positivo para la implementación de estos aspectos. Consecuentemente, se ha consolidado la importancia de la calidad en la formación de profesores en donde conocer los panoramas educativos propicia la implementación de acciones que permitan mejorar la situación, encaminando las prácticas de enseñanza al ideal de calidad a través de la mejora continua.

Finalmente, se estima continuar con las investigaciones vinculadas con la calidad de la formación de profesores, puesto que formar a docentes bajo estándares de excelencia propiciará personas mejor preparadas. De igual manera, se hace la sugerencia de la implementación de estudios bajo diferentes cortes investigativos; cada uno de ellos aporta un panorama sustancial para el perfeccionamiento de estos procesos, comenzando con la identificación del contexto, para las posibles modificaciones o actualizaciones de la formación docente.

Referencias

- AbdulAzeez, A. (2016). Analysis of Management Practices in Lagos State Tertiary Institutions through Total Quality Management Structural Framework. *Journal of Education and Practice*, 7(8), 6-26. Recuperado de: Academic Hosting & Event Management Solutions.
- Adams, P. & Mclennan, C. (2020). Towards Initial Teacher Education Quality: Epistemological Considerations. *Educational Philosophy and Theory*, 644-654. doi:10.1080/00131857.2020.1807324
- Al-muslim, M. & Ismail, M. (2020). Language Teacher Quality Characteristics: What the Literature Shows. *Journal of Education and e-Learning Research*, 7(4), 430-436. doi:10.20448/journal.509.2020.74.430.436
- Álvarez-Botello, J., Chaparro-Salinas, E. & 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. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2788>.
- Avci, Ü. & Kalelio lu, F. (2019). Students' Perceptions of Education and Teaching Quality in a teacher Training Programme. *Journal of Higher Education and Science/ Yüksekö retim ve Bilim Dergisi*, 9(1), 52-64. doi:10.5961/jhes.2019.309
- Barros, C. & Turpo, O. (2017). La formación en el desarrollo del docente investigador: una revisión sistemática. *Revista Espacios*, 38 (45), 11. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n45/17384511.html>.
- Bettany-Saltikov, J. (2012). *How to do a Systematic Literature Review in Nursing*. London: Mc Graw Hill.
- Bowling, A. & Ball, A. (2018). Alternative Certification: A Solution or an Alternative Problem? *Journal of Agricultural Education*, 59(2), 109-122. doi:10.5032/jae.2018.02109.
- Bozu, Z. & Aránega, S. (2017). La formación inicial de maestros y maestras a debates: ¿Qué nos dicen sus protagonistas? *Profesorado*, 21 (1), 143-163. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56750681008.pdf>
- Cano, J., Orejudo, S. & Cortés, A. (2012). La formación inicial del profesorado de Secundaria: primera investigación en el desarrollo del prácticum de la Universidad de Zaragoza. *REIFOP*, 15(3). Recuperado de: <http://www.aufop.com>.
- Castaño-Duque, G. & 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. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83424870005.pdf>.
- Commission/EACEA/Eurydice, E. (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Dogutas, A. (2016). Teacher Candidates' Perceptions of Standards in an Education Program at a University in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 1-20. doi:10.14689/ejer.2016.63.01
- Dymont, J. & Downing, J. (2019). Online Initial Teacher Education: a Systematic Review of the Literature. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 1-18. doi:10.1080/1359866x.2019.1631254.
- Fonseca Camargo, F. (2019). Calidad total en el escenario de la educación superior. *Revista Conrado*, 15(70), 163-167. Recuperado de: <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>.
- Gök, E. (2017). Defining Quality in teacher Education: Initial Lessons from Turkish public Higher Education Institutions. *Kuram ve Uygulamada E itim Yönetimi*, 23(4), 623-673. doi:10.14527/kuey.2017.020
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N. Lincoln, & Y. Denzin, *Handbook of Qualitative Research* (págs. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gustems-Carnicer, J., Calderon, C., Calderon-Garrido, D. & Martín-Piño, M. (2020). Academic Progress, Coping Strategies and Psychological Distress among Teacher Education Students. *International Journal of Educational Psychology*, 9(3), 290-312. doi:10.17583/ijep.2020.4905
- Gutiérrez-Fresneda, R., Heredia, O. & García, J. (2019). Valoración de los estudiantes de primer y segundo curso sobre las prácticas realizadas durante su formación docente en los grados de la Facultad de Educación. En R. Roig-Vila, *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos Contextos, nuevas ideas* (págs. 204-212). Barcelona: Octaedro.
- Jerez Yáñez, Ó., Orsini Sánchez, C. & Hasbún Held, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 483-506. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n3/art26.pdf>.

- Jiménez-Narváez, M. (2020). La inserción profesional docente en Colombia: retos para la formación inicial y continua de maestros. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Profesores*, 12(23), 53-66. Recuperado de: <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. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a02.pdf>.
- Juran, J. M. (1986). The quality Trilogy. *Quality progress*, 19(8), 19-24. Recuperado de: <http://info.juran.com/hubfs/documents/App%20Files/TheQualityTrilogy%20by%20JM%20Juran.pdf>.
- Juusola, H. & Rähkä, P. (2019). Quality Conventions in the Exported Finnish Master's Degree Programme in teacher Education in Indonesia. *Higher Education*, 79, 675-690. doi:10.1007/s10734-019-00430-3
- Kigozi, E. (2020). Quality Assurance Practices Applied in PPTCs: Listening to the Student Teachers' Voice Through Focus Group Discussion. *Educational Process: International Journal*, 9(1), 23-42. doi:10.22521/edu-pij.2020.91.2
- Koludrovi, M. & Ercegovac, I. (2017). Does Higher Education Curriculum Contribute to Prospective Teachers' Attitudes, Self-Efficacy and Motivation? *World Journal of Education*, 7(1), 93-104. doi:10.5430/wje.v7n1p93
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos- respuestas disruptivas. *Cuadernos de pedagogía* (489), 27-32. Recuperado de: <http://www.ub.edu/obipd/la-formacion-inicial-docente-problemas-complejos-respuestas-disruptivas/>
- ONU (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de: https://auditoriadeseguridad-cdeu-nodc.org/wp-content/uploads/2019/02/017_Nueva-agenda-de-ODS_CEPAL-2017.pdf
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C. et al. (2021). The PRISMA 2020 Statement: An Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews. *BMJ*, 372(72). doi:10.1136/bmj.n71
- Paramita, P., Anderson, A. & Sharma, U. (2020). Effective Teacher Professional Learning on Classroom Behaviour Management: A Review of Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(1), 61-81. Recuperado de: <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol45/iss1/5>.
- Parra Robledo, R. & Ruiz Bueno, C. (2020). Evaluación de impacto de los programas formativos: aspectos fundamentales, modelos y perspectivas actuales. *Revista Educación*, 44 (2), 1-13. doi:10.15517/revedu.v44i2.40281
- Piskunova, E., Sokolova, I. & 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. doi:10.129783/ijese.2016.509a
- Polat, A., Do an, S. & 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. doi:10.5430/ijhe.v5n1p62
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón*, 68(2), 19-33. doi: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. doi:10.5294/edu.2018.21.2.5
- Rauschenberger, E., Adams, P. & Kennedy, A. (2017). *Measuring Quality in Initial Teacher Education A Literature Review for Scotland's MQUTE Study*. Edinburgh: Scottish Council of Deans of Education. Recuperado de: <http://www.scde.ac.uk/projects/measuring-quality-in-initial-teacher-education-mquite/>.
- Rodríguez, C. & Castillo, V. (2014). Calidad en la formación inicial docente: las competencias pedagógicas y disciplinares en Chile. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14 (2), 1-23. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44731371014>
- Romero- Sánchez, E., Gil-Martínez, L. & Almagro-Durán, E. (2020). La vocación en la identidad del maestro de infantil: una revisión de la última década. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(7), 108-126. doi:10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.11040709
- Romero- Sánchez, E., Gil-Martínez, L. & Almagro-Durán, E. (2020). La vocación en la identidad del maestro de infantil: una revisión de la última década. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(7), 108-126. doi:10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.11040709
- Roofe, G. & 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 Education*, 38 (5), Artículo 1. Recuperado de: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol38/iss5/1>.
- Ros-Garrido, A. & García-Rubio, J. (2016). La calidad en la formación del profesorado del sistema educativo y de los certificados de profesionalidad. *EDETANIA*, 50, 101-119. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6039916.pdf>.
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la Educación* (39), 117-154. doi:10.4067/S0718-45652013000200005.
- Sahito, V. & 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. doi:10.5430/ijhe.v6n6p44
- Sanal, M. & 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. doi:10.12973/euler.7.3.539
- Sleeter, C. (2014). Toward Teacher Education Research

- That Informs Policy. *Educational Research*, XX(X), 1-8. doi:10.3102/0013189X14528752
- Staub, D. & Kirkgoz, Y. (2019). Standards Assessment in English Language Teacher Education. *Novitas-ROYAL*, 13 (1), 47-61. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1214199.pdf>
- 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. doi:10.26529/cepsj.871
- Sundaresan, S. & Muthaiah, N. (2014). A Study on Institutional Perception of Student Teachers on the Principals of Total Quality Management. *i-Manager's Journal on School Educational Technology*, 10(2), 41-45. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1097712>
- Tasdemir, M., Iqbal, M. & 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. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1258047.pdf>.
- The World Bank (2018). *World Development Report 2018. Learning to Realize Education's Promise*. Washington: World Bank Group. Recuperado de: <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>.
- UNESCO (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.
- Valeeva, R. & Gafurov, I. (2017). Initial Teacher Education in Russia: Connecting Theory, Practice and Research. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 342-360. doi:10.1080/02619768.2017.1326480
- Vulmilia, P. & Semali, L. (2016). Can the Mentoring and Socialization of Pre-Service Teachers Improve Teacher Education? *Journal of International Education and Leadership*, 2 (6), 1-29.
- Walsh, N. & Akhavan, N. (2018). Developing High Quality Teachers Through Professional Pre-Service Teaching Opportunities. *Contemporary Issues in Education Research – Fourth Quarter*, 11(4), 153-164. doi:10.19030/cier.v11i4.10210
- Wang, H. (2012). Adaptive and Motivated: Psychological Qualities of College Students in Teacher education Programs in Taiwan. *British Educational Research Journal*, 38(4), 655-675. doi:10.1080/01411926.2011.574207
- Young, K. (2020). Innovation in Initial Teacher Education through a School–University Partnership. *Journal of Curriculum and Teaching*, 9(1), 15-29. doi:10.5430/jct.v9n1p15
- Žibeniene, G. & Savickiene, I. (2014). Acceptability of the Conceptions of Higher Education Quality to First Year Students of the Study Field of Pedagogy. *Quality of Higher Education*, 11, 44-65. doi:10.7220/2345-0258.11.2
- Zimmerman, M. (2017). Practical and Theoretical Knowledge in Contrast: Teacher Educators Discursive Positions. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(8). doi:10.14221/ajte.2017v42n8.3