

Importancia de la formación docente: valoración de los estudiantes de los profesorados de una universidad pública

Importance of teacher training: assessment of students of teaching careers at a public university

Gustavo Orlando Ranzuglia ¹
Leticia Elizabeth Luque ²

Resumen: El proceso de formación inicial busca formar profesionales capaces de desempeñarse en el ámbito laboral. El objetivo del estudio fue describir la valoración de la formación docente de una universidad pública (Córdoba, Argentina) desde la perspectiva estudiantil (N=254), de cuatro profesorados que involucran conocimientos y prácticas artístico-corporales. Con un cuestionario ad-hoc, se indagaron algunos indicadores del proceso formativo, como las dificultades en el cursado de la carrera y la satisfacción con la formación recibida. El nivel de dificultad de todos los campos de formación es valorado como moderado y es más elevado en la práctica docente. Hay mayor satisfacción con las prácticas de formación que con la enseñanza teórica y metodológica. El nivel de conformidad parece estar vinculado a los motivos de elección de la carrera: gusto personal y prácticas corporales específicas. Se concluye que la valoración que los estudiantes hacen de su formación es positiva en todas las carreras.

Palabras clave: formación de profesores, valoración estudiantil, campos de formación

¹ Doctor en Educación. Docente e investigador de la Universidad Provincial de Córdoba. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: licranzuglia@hotmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2588-5151>

² Doctora en Ciencias de la Salud. Licenciada en Psicología. Docente, Prosecretaria de Tecnología Educativa y Educación a Distancia y Codirectora de la Especialización en Adolescencia de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: leticia.elizabeth.luque@unc.edu.ar.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0984-3165>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 22, No. 44, octubre 2024-marzo 2025. Pág. 37-48.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(44\)03](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(44)03) / Recibido: 25/06/2024 / Aprobado: 3/10/2024.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

Abstract: *The initial training process aims to train professionals capable of performing in the workplace. The objective of the study was to describe the assessment of teacher training at a public university (Córdoba, Argentina) from the student perspective (N=254), of four teaching courses that involve artistic-corporal knowledge and practices. Using an ad-hoc questionnaire, some indicators of the training process were investigated, such as difficulties in taking the course and satisfaction with the training received. The level of difficulty of all training fields is rated as moderate, being higher in teaching practice. There is greater satisfaction with training practices than with theoretical and methodological teaching. The level of conformity seems to be linked to the reasons for choosing the course: personal taste and specific corporal practices. It is concluded that the assessment that students make of their training is positive in all courses.*

Keywords: *teacher training, student assessment, training fields*

Introducción

En América Latina, algunas investigaciones e informes referidos al profesorado ponen de manifiesto la importancia que el desempeño de los docentes tiene en el aprendizaje de sus estudiantes. En este sentido, entre los dilemas centrales a resolver, se encuentra la formación inicial del profesorado (Vaillant, 2013; Alliaud y Feeney, 2014). Al respecto, Trujillo Losada *et al.* (2023) manifiestan la relevancia de suponer al "sistema educativo como esencial en el desarrollo de las sociedades modernas y, por tanto, el rol que tienen los docentes se convierte en un eje estratégico para la reflexión" (p. 102). Es decir, se considera a los docentes como el eslabón clave y fundamental en el proceso educativo y, por ello, resulta clave estudiar la manera cómo se forman esos docentes.

La formación docente debe entenderse como el proceso pedagógico y sistemático que posibilita el desarrollo de capacidades propias del ejercicio profesional en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. Según la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y el Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN), la formación docente "es un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional" (ANFHE y CUCEN, 2011, p. 2). Para Martínez Benítez *et al.* (2017), dicha formación es una herramienta fundamental que permite forjar profesionales sólidos para que logren un mejor desarrollo de las prácticas educativas.

En el proceso pedagógico de la formación inicial, según Achilli (2008), "se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docente/enseñantes", (p. 23). Es decir, se ponen en juego tanto la concepción de sujeto a formar como el modelo de formación que se considere adecuado. El proceso de formación colabora en la configuración de los significados pro-

pios del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje (Delgado, 2012); así, la formación docente se establece como una instancia clave, en la que los estudiantes configuran su identidad profesional docente, pues permite, a futuro, ejercer el liderazgo pedagógico propio y necesario de la complejidad de la tarea educativa (Aguerrondo y Vezub, 2011), lo que posibilita su desempeño profesional.

ANFHE y CUCEN (2011) señalan la importancia de comprender a la docencia como una profesión y como un trabajo caracterizado por la producción y la transmisión de conocimientos orientados a la formación de personas capacitadas para interactuar en sociedad; así, la enseñanza "constituye un proceso complejo que cobra sentido en las decisiones acerca de qué enseñar, cómo hacerlo y para qué, según los contextos en los que se sitúa" (p. 2). Esto requiere considerar dimensiones socioculturales, históricas, políticas, filosófico-epistemológicas, pedagógicas, metodológicas y disciplinares, pero siempre atendiendo a las características de quien aprende y su interacción con el medio en que se desarrolla.

La formación docente inicial se desarrolla en las instituciones de educación superior que ofrecen programas de formación inicial con la finalidad de alcanzar el perfil necesario para el desempeño docente. Perfil que responde a un profesional hábil para articular conocimientos teóricos y prácticos, capaz de reconocer y trabajar con y para el contexto que lo rodea. Como profesional ético, deberá lograr las habilidades necesarias para relacionar teoría y práctica de manera creativa y responsable.

Según Martínez Benítez *et al.* (2017), resulta relevante que el profesor, en su desempeño profesional, utilice los métodos de enseñanza y aprendizajes más eficaces en pos de lograr los mejores aprendizajes en sus estudiantes, práctica que se ve reflejada en la tarea educativa. Al respecto, es necesario destacar que tanto el énfasis, puesto en el conocimiento como contenido, como el proceso de enseñanza, como transmisión de dichos contenidos (Ferreyra y Peretti, 2010), forman parte de las propuestas curriculares de la formación docente, que tienen por objetivo adquirir y desarrollar las capacidades que permitan a los estudiantes afrontar los desafíos de los nuevos contextos y escenarios.

Uno de los aspectos organizativos del proceso de formación docente es la constitución de campos de conocimientos, entendidos como un conjunto de saberes que se articulan en torno a determinado tipo de formación que se pretende que obtengan los estudiantes. Los campos delimitan configuraciones epistemológicas que integran distintos contenidos disciplinares y se diferencian no solo por las perspectivas teóricas que incluyen, sino también por los niveles de amplitud y las metodologías con que se aborda su objeto (ANFHE y CUCEN, 2011). A los efectos del presente estudio, se distinguen los campos de la formación general de la formación específica y de la práctica docente. El primero de ellos aborda las principales líneas de pensamiento, enfoques y perspectivas disciplinares que contribuyen a la comprensión de la situacionalidad de los sujetos, de la realidad social y del conocimiento; constituye el contexto referencial de toda la formación docente. Por su parte, el campo de la formación específica incluye saberes necesarios para la apropiación creativa del conocimiento de la disciplina correspondiente al título. Por último, el campo de la práctica profesional docente incluye los saberes y las habilidades que se ponen en

juego en el accionar del profesor, tanto en las aulas como en otras actividades que componen el ejercicio de su profesión (ANFHE y CUCEN, 2011).

Tal como afirman Alliaud y Feeney (2014), "pensar y tomar decisiones acerca de cómo se preparan los futuros docentes es una cuestión no menor; de ella depende no sólo el subsistema formador, sino el conjunto del sistema educativo al cual la formación docente debe responder inevitablemente" (p. 134). Por ello, no puede dejarse de lado la opinión de los estudiantes (López Montes *et al.*, 2009), actores centrales en tanto futuros formadores.

Tello (2006) afirma que son pocos los estudios que afrontan el desafío de estudiar qué y cómo se enseña en la formación inicial y señala que "el conocimiento que se adquiere en el proceso de formación no logra responder en muchas ocasiones a las demandas de la realidad" (p. 2). Asimismo, en un estudio realizado en los institutos de formación docente de la provincia de Buenos Aires, Kent (2013) manifiesta que, generalmente, se observa la gran distancia entre lo que sucede en las aulas y las propuestas de los diseños curriculares. Por lo anterior, conocer la opinión de los estudiantes contribuye a orientar la toma de decisiones de los equipos de gestión, en relación a la formación inicial de los futuros profesores. Así lo manifiestan Alemañy *et al.* (2014), al indicar que la apreciación de los estudiantes se constituye como información básica para evaluar la calidad de su propia formación.

Un aspecto importante es atender al incentivo que los estudiantes tienen para elegir o formarse como profesionales en la docencia. Según Egido (2020), se identificó que un aspecto decisivo para iniciar la carrera docente es el atractivo profesional. Prada Núñez *et al.* (2021) muestran que las motivaciones intrínsecas y trascendentes superan a las extrínsecas; en cambio, Trujillo Losada *et al.* (2023) afirman que uno de los motivos por los cuales las personas se vinculan a la profesión docente es que resulta ser una carrera accesible y supone la posibilidad de obtener un título superior de forma rápida y sin mayores dificultades.

Esto, a su vez, se entrama con las características especiales que la formación docente adquiere cuando involucra conocimientos y prácticas artísticas y/o corporales (Saraví, 2015; Castro *et al.*, 2019). En los profesorado que combinan prácticas pedagógicas con otras de índole artísticas, escénicas y corporales, se pone al estudiante en situación de afrontar numerosas exigencias cognitivo-motrices, que son particulares o específicas de cada carrera y cuya resolución redundará positivamente en su trabajo profesional futuro.

Por todo lo anterior, focalizar la mirada sobre los procesos de formación docente, desde la perspectiva estudiantil, es de interés tanto por la importancia de la opinión de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos (Adams Angulo, 2012; Daguerre *et al.*, 2016), como por las relaciones entre la formación inicial, el ejercicio docente y la construcción de la identidad profesional (Aguerrondo y Vezub, 2011; Sotomayor Echenique *et al.*, 2013). Ahora bien, dada la complejidad de ello, el objetivo específico del presente reporte es conocer las valoraciones sobre las dificultades en el cursado, la conformidad y la satisfacción con los procesos de formación de carreras docentes, que realizan los estudiantes de profesorado de una universidad pública.

Diseño y metodología

El presente informe se desprende de un proyecto macro. Es una investigación por encuesta de tipo transversal (León y Montero, 2020), que permite conocer el estado actual del fenómeno estudiado en un momento dado.

El estudio se llevó a cabo en una institución de educación superior y se recolectó información de estudiantes de cuatro carreras de formación docente: Danza, Educación Física, Música y Teatro. Corresponde aclarar, no obstante, que las carreras y la institución no constituyen unidades de análisis.

Se utilizó la encuesta como estrategia de recolección de datos, entendida como la formulación de preguntas a quienes tienen información sobre lo que interesa al investigador. Se consideran, además, las ventajas de recabar los datos mediante un cuestionario autoadministrado con diferentes tipos de preguntas, en un contexto controlado y en un lapso corto (León y Montero, 2020). Para el caso del presente estudio, las preguntas respondían a escala de Likert. La recolección se efectuó en días y horarios de cursado según el cronograma de cada carrera.

Participaron 254 estudiantes regulares de las cuatro carreras mencionadas y fueron incluidos por: a) haberse matriculado para cursar el último año de la carrera en 2022 y b) estar cursando la unidad curricular Práctica Docente IV. La relevancia de estos criterios radica en que los estudiantes de cuarto año son los que han pasado por las prácticas de enseñanza, poseen más estancia en la institución educativa y, por consiguiente, son quienes pueden expresar una perspectiva fundamentada de dicho proceso.

Se presenta información acotada referida a las dificultades en el cursado, así como la conformidad con la carrera y la satisfacción con los métodos de estudio, siempre en función de los campos de formación.

El análisis de los datos se realizó utilizando un paquete estadístico para Ciencias Sociales. Las respuestas de los estudiantes se ordenaron según las categorías de las variables estudiadas y se observó, de manera general, cómo se manifiestan los datos por campos de formación y para todas las carreras (las cuales no se comparan aquí).

Resultados

Las carreras de formación docente tienen en particular la necesidad de establecer una relación entre los contenidos teóricos, los prácticos y la práctica docente, en especial, los profesorado indagados. Esto debe ser aprendido a lo largo de la formación o, al menos, es uno de los objetivos primordiales en lo que se debe enfocar el proceso formativo. Indagar sobre las dificultades que manifiestan los estudiantes, según los campos de formación, colabora para revisar dicho proceso en pos de mejorar el aprendizaje de los contenidos.

Al respecto, como primer indicador, se consultó sobre la cantidad de unidades curriculares cursadas y aprobadas en toda la carrera. El 61,8 % de los participantes ha cursado o están cursando todas las asignaturas correspondientes al plan

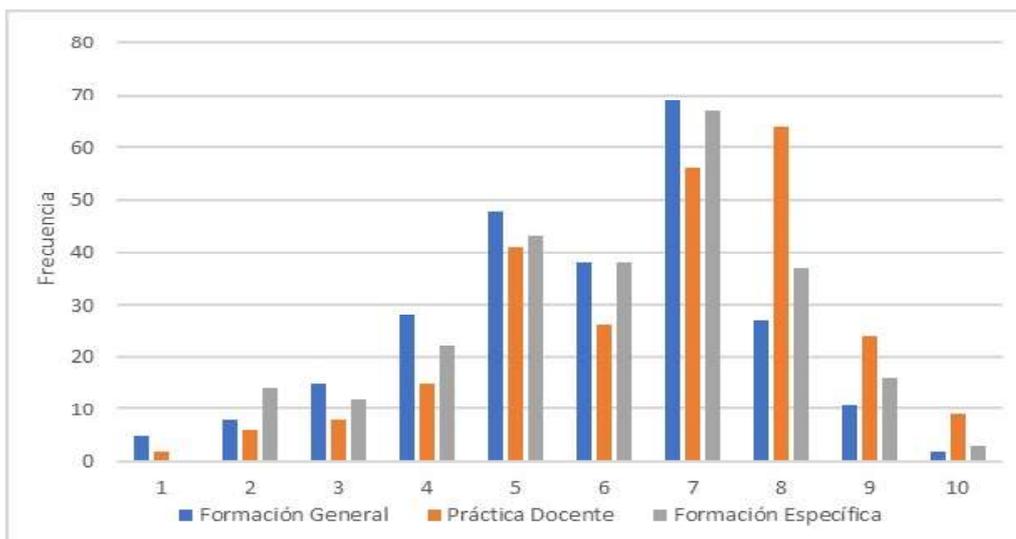
de estudios de la carrera elegida ($M=40,19$, $d.s.=3,73$); sin embargo, el 64,2 % tiene un número importante de asignaturas pendientes de rendir ($M=32,41$, $d.s.=4,23$).

Como segundo indicador y a fin de indagar sobre el grado de dificultad percibido, se solicitó al estudiantado que calificara los campos de formación analizados mediante una escala, donde 1 es muy fácil y 10 muy difícil. Como se aprecia en la Figura 1, los estudiantes expresan que -en los tres campos de formación analizados- el nivel de dificultad es relativamente elevado.

El 61,8 % manifiesta que el grado de dificultad del campo de Formación General se encuentra entre los 5 y los 7 puntos ($Mn=6$), es decir, una dificultad moderada. En el campo de la Formación Específica, el 73,6 % la ubica entre los 5 y 8 puntos ($Mn=6$). Algo similar ocurre con la Práctica Docente, ya que para el 74,7 % la dificultad está entre los 5 y 8 puntos ($Mn=7$); pero cabe reconocer que, para un 12,9 %, la dificultad es extremadamente alta.

Para conocer el nivel de *satisfacción* que los estudiantes expresan sobre el énfasis que se da a los diferentes contenidos del plan de estudios de la carrera, se utilizó una escala del 1 al 10, donde 1 es nada satisfecho y 10, muy satisfecho; se consideraron las siguientes subcategorías: enseñanza teórica, enseñanza metodológica, enseñanza práctica, técnicas específicas del campo y prácticas específicas de la formación docente. Todas ellas como expresiones metodológicas que guardan relación con la forma o el modo en que se dictan los contenidos en la etapa de formación.

Figura 1. Distribución frecuencial del grado de dificultad percibido, distribuido según los campos de formación evaluados



Los resultados indican que los estudiantes se encuentran más satisfechos con los contenidos referidos a la práctica docente concreta que con los de otras áreas curriculares. En la Figura 2, se observa que el 55,5 % se encuentra entre algo satisfecho y satisfecho con la Enseñanza Práctica y el 51,1 % expresa el mismo tipo de satisfacción en relación con los contenidos de Prácticas Específicas. En relación con la Enseñanza Teórica, el porcentaje desciende a 44,9 %; con las Técnicas Específicas, el porcentaje es de 37,8 % y, en cuanto a la Enseñanza Metodológica, el porcentaje es de 34,7 %.

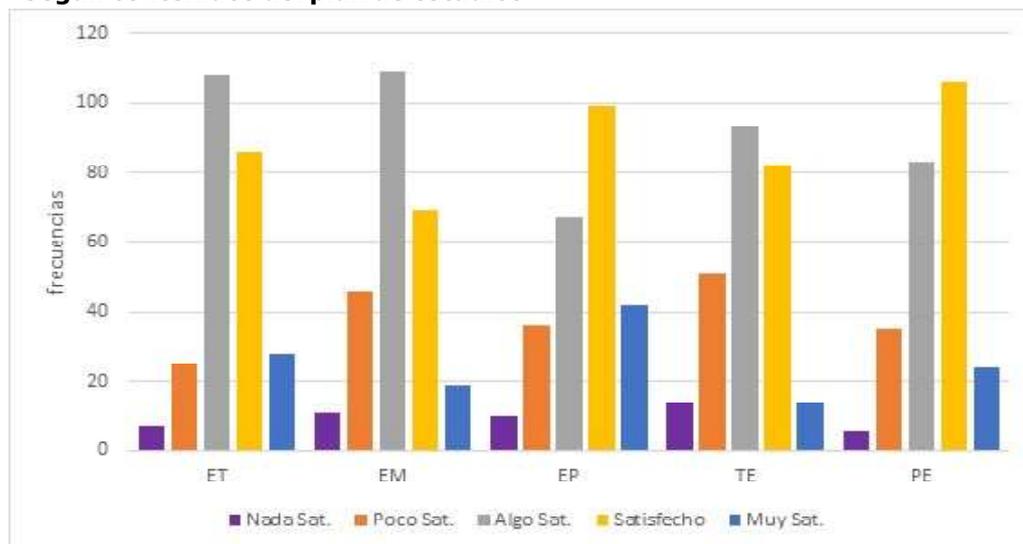
Este indicador se complementa con la medida en que los estudiantes creen que la formación inicial es suficiente para su futuro desempeño profesional. El 59,6 % cree que la formación recibida en el campo de la Práctica Docente es suficiente o muy suficiente; esta misma valoración hace el 49,6 % sobre el campo de Formación Específica y 36,6 % sobre el campo de la Formación General.

Con la intención de describir el grado de *conformidad* que tienen los estudiantes con la carrera, se relevaron indicadores sobre el cursado en general y se los analizó por campos de formación.

La valoración de la conformidad oscila entre el 1, que equivale a nada conforme y el 10 como equivalente a muy conforme. Sin diferenciar por carrera, el 86,6 % de la muestra está conforme en alto grado (Mn=8).

Como se aprecia en la Figura 3, los datos del nivel de conformidad con los tres campos de formación evaluados mantienen la misma tendencia, aunque con algu-

Figura 2. Distribución frecuencial del nivel de satisfacción con la carrera, según contenidos del plan de estudios



Nota: ET: enseñanza teórica; EM: enseñanza metodológica; EP: enseñanza práctica; TE: técnicas específicas del campo; PE: prácticas específicas del campo.

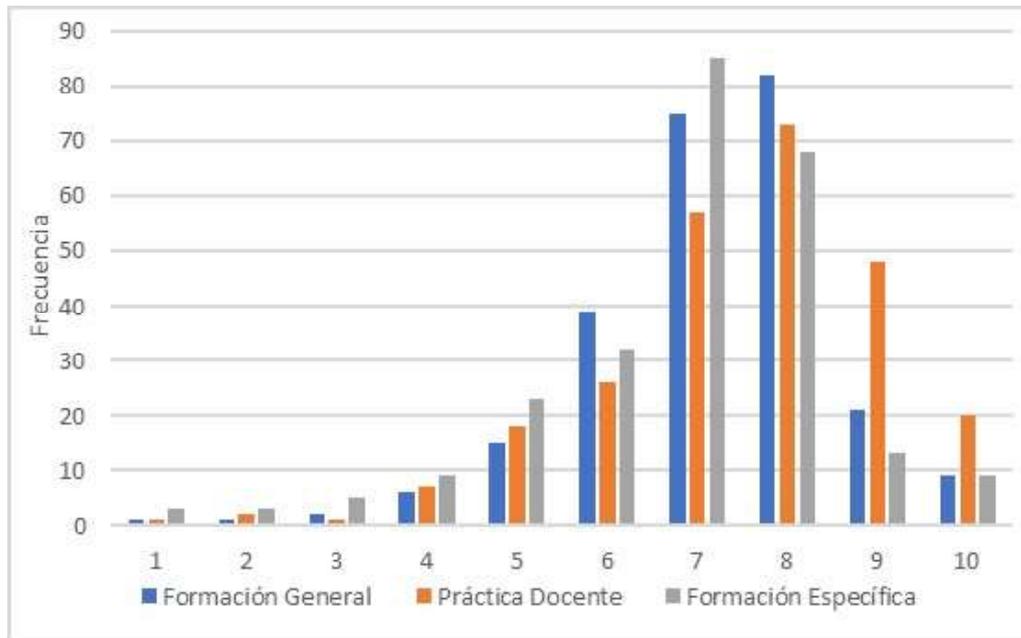
nos matices. El 70 % de la muestra indica conformidad -en niveles altos- en cuanto al campo de la Formación Específica (Mn=7) y el porcentaje se eleva a 74,8 % cuando se trata de la Formación General (Mn=7). En relación con la Práctica Docente, el 78,3 % indica que su conformidad es elevada (Mn=8).

Se consideró otro indicador de la conformidad percibida por los participantes, como son los factores determinantes de la elección de la carrera profesional. La mayoría de los estudiantes (90,9 %) ubica su gusto o preferencia personal como el factor más influyente en la elección realizada; le siguen la influencia ejercida por la práctica previa de la disciplina (69,6 %) y la influencia del contexto (familia, amigos) (31,5 %). Se ubica, en último término, la potencial remuneración por ejercer la docencia (3,9 %).

Conclusiones

Las carreras de formación docente tienen como misión formar personas capaces de desempeñarse en el ámbito profesional; en pos de lograr tal objetivo, se articulan contenidos teóricos y prácticos y se generan situaciones de aprendizaje para que los estudiantes incorporen conocimientos acordes a las exigencias sociales. Esta es una premisa importante que requiere valorar el proceso de formación de los futuros docentes.

Figura 3. Distribución frecuencial del grado de conformidad, según los campos de formación evaluados



Esa valoración, en general, proviene de la institución formadora, pero también es relevante conocer la percepción de los actores involucrados; es por ello que, en este estudio, se indagaron algunos indicadores importantes del proceso formativo desde la perspectiva de los estudiantes.

Los resultados aquí reportados permiten describir la valoración que hacen los estudiantes de la formación docente recibida en las carreras cursadas. Un primer aspecto a destacar es una característica relevante de la muestra: son estudiantes del último año de la carrera y cursan la unidad curricular Práctica Docente, lo que significa haber desarrollado un recorrido académico de importancia, desde el cual es posible valorar la formación recibida con criterios fundados en la experiencia y a partir de la formación misma que están recibiendo.

Los factores que afectan el cursado de la carrera son diversos y pueden, en algún momento, transformarse en dificultades para los estudiantes, como es el caso de la cantidad de unidades curriculares de los planes de estudios. En este caso, las carreras requieren del cursado y la aprobación de unidades curriculares de años anteriores, ya sea por su correlatividad, como por la necesidad de incorporar los conocimientos básicos y propios de la disciplina para ser transferidos a situaciones de la práctica. En el caso de la presente investigación, solo el 60 % de los estudiantes ha logrado cursar la totalidad de las materias del plan de estudios, y un 64 % ya aprobó las unidades curriculares de los años anteriores.

En relación al nivel de dificultad en el cursado, el 61,8 % de los estudiantes indicó que éste es moderado en los campos de la formación general y específica. El nivel de dificultad de este último campo está relacionado con la especificidad de las carreras. Como se mencionó anteriormente, los estudiantes deben acreditar saberes corporales propios de la disciplina, lo que puede traducirse en una dificultad para resolver la acreditación de las materias (Saraví, 2015; Castro *et al.*, 2019).

La apreciación del nivel de dificultad parece asociarse a la cantidad de unidades curriculares cursadas; no obstante, tal apreciación varía en relación al campo de formación analizado. Es la práctica docente lo que un alto porcentaje de estudiantes (74,7 %) valora como de mayor dificultad. Es en ese espacio donde los estudiantes deben relacionarse con las distintas situaciones prácticas propias del quehacer docente, a lo que se suma complejidad, si los estudiantes no han logrado incorporar efectivamente los conocimientos teóricos necesarios en las unidades curriculares que abordan los contenidos correspondientes.

Con la intención de describir el grado de conformidad con la carrera, se indagó la valoración que hacen los estudiantes de la formación inicial. Según los resultados, el 61 % de los estudiantes -en todas las carreras- está conforme con la formación recibida, lo que concuerda con lo indagado por López Montes *et al.* (2009) y por Alemañy Pérez *et al.* (2014). Además, es posible asumir que este grado de conformidad se asocia con la indicación de que la carrera se eligió por gusto personal y/o por la práctica previa de actividad deportiva, artística o musical, según la especificidad de la carrera, en plena concordancia con los hallazgos de Prada Núñez *et al.* (2021).

El nivel de conformidad de la formación recibida es más positivo en los campos de la formación general y de la específica que en la práctica docente. Por un lado, se asume que esto se debe a que los estudiantes valoran las formaciones en función de las características particulares de las carreras cursadas y en coherencia con los motivos por los que han ingresado en un profesorado. Por otro lado, el campo de la práctica docente exige conocimientos pedagógicos teórico-prácticos, que deben articularse con conocimientos y prácticas artísticas, escénicas y corporales, que llevan a los estudiantes a manifestar poca conformidad con la formación recibida en virtud de su cercana salida al mundo laboral real (Prada Núñez *et al.*, 2021).

En cuanto al nivel de satisfacción con el abordaje de los diferentes contenidos del plan de estudios, los estudiantes manifestaron estar satisfechos con las prácticas de formación, pero menos satisfechos con la enseñanza teórica y metodológica que reciben. Esa apreciación de los estudiantes se vincula con el nivel de dificultad de los campos de formación por ellos percibido. Al respecto, es posible señalar dos cosas: por un lado, es notorio que la enseñanza teórica constituya el aspecto con el cual están menos satisfechos, lo que puede deberse a la modalidad de dictado de estos contenidos en particular, así como al desarrollo de la unidad curricular Práctica Docente, que requiere de dominios en los contenidos y en la metodología de enseñanza, lo cual implica dificultades en las aplicaciones concretas del rol. Por otro lado, es importante destacar que la satisfacción con la formación profesional recibida es la dimensión que más relación guarda con la valoración de los contenidos de la carrera, en consonancia con lo reportado en otras investigaciones (López Montes *et al.*, 2009; Sotomayor Echenique *et al.*, 2013; Daguerre *et al.*, 2016).

El 69,6 % de los participantes manifestó que uno de los motivos de la elección del profesorado fue la experiencia de prácticas corporales relacionadas a la especificidad de la carrera, mientras que un 90,9 % indicó que la preferencia personal fue lo que lo llevó a cursarla. Este aspecto se destaca porque supone que la elección de la formación docente se asocia más a factores personales que a factores sociales (Egido, 2020) y, por ende, puede concluirse que las elecciones y las preferencias personales moderan o modulan positivamente las valoraciones efectuadas sobre la formación docente, más allá de los campos analizados.

En conclusión, es posible indicar una relación positiva entre el nivel de satisfacción que tienen los estudiantes con los distintos abordajes de los contenidos y la conformidad que manifiestan con la carrera.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2008). *Investigación y Formación Docente*. Universitas.
- Adams Angulo, J. (2012). Apreciación de los estudiantes sobre las didácticas que generan aprendizajes significativos en una facultad de psicología. *Revista Papeles*, 4(7), 25-40. <https://revistas.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/287>
- Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2011). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico. *EDUCAR*, 47(2), 211-235. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130837002.pdf>
- Alemañy Pérez, E., Alemañy Díaz-Perera, C., Díaz-Perera Fernández, G. y Ramírez Ramírez, H. (2014). Percepción de estudiantes sobre el proceso docente educativo. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 13(6), 960-972. <https://revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/491/0>
- Alliaud, A. y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 6(6), 125-134. <https://pdfs.semanticscholar.org/9dac/f2cae8123bce0e79b5b6db76b8b192ef9b87.pdf>
- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación [ANFHE] y Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales [CUCEN]. (2011). *Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios*. San Juan. <https://ffyl.uncuyo.edu.ar/upload/documentocomisionmixta-anfhe-cucen.pdf>
- Castro, J., Ciodaro, M., y Duran-Salvadó, N. (2019). Prácticas de re-existencia. Pedagogías corporales en la docencia universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 223-245. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n80/1405-6666-rmie-24-80-223.pdf>
- Daguerre, A., Ortiz, C., Espeche, B., Rodríguez, Y., Videla, A., Rodríguez Rivera, M., Izaguirre, A., Salinas, A. y Jofré, M. (2016). Apreciaciones de los estudiantes sobre innovaciones metodológicas en el ingreso universitario. *Kimun, Revista Interdisciplinaria de Formación Docente*, 2(3), 178-202. <https://ojs.ifdcsl.edu.ar/index.php/kimun/article/view/71>
- Delgado, P. (2012). Percepciones y valoraciones de estudiantes de Ciencias de la Educación de la UNNE acerca de las prácticas de enseñanza de sus profesores. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 3(3), 5-14. <https://doi.org/10.30972/riie.033693>
- Egido, I. (2020). El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e investigación. *Revista Española de Educación Comparada*, 35(1), 197-211. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.24192>
- Ferreyra, A. y Peretti, G. (2010). Competencias básicas. Desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida. *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*. Buenos Aires, Argentina. https://www.aadepra.org.ar/congresos/Congreso%20iberoamericano/competenciasbasicas/RLE3476_Ferreyra.pdf

Kent, N. (2013). *La enseñanza en los institutos superiores de formación docente*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

León, O. y Montero, I. (2020). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. McGrawHill.

López Montes, K., García Quijada, C. y Burgos Flores, B. (2009). *Encuesta de apreciación estudiantil 2009*. Universidad de Sonora. Colección Documentos de Investigación Educativa. Universidad de Sonora. https://planeacion.unison.mx/pdf/encuesta_de_apreciacion_estudiantil_2009.pdf.

Martínez Benítez, J., Castillo Cabay, L. y Granda Encalada, V. (2017). Formación inicial del docente de Educación Física y su desempeño profesional. *Emásf. Revista Digital de Educación Física*, 8(48), 83-95. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6121667>

Prada Núñez, R., Hernández Suárez, C. y Avendaño Castro, W. (2021). Motivaciones para elegir la profesión docente en estudiantes que ingresan a la educación superior. *Revista Boletín REDIPE*, 10(5), 220-231. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/587988>

Saraví, J. (2015). La praxiología motriz como contenido de la formación docente en educación física. *Revista de investigación cuerpo, cultura y movimiento*, 4(1), 49-59. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16462/pr.16462.pdf

Sotomayor Echenique, C., Coloma Tirapegui, C. J., 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://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/5708>

Tello, C. (2006). Formación docente y conocimiento: un binomio en crisis. El caso argentino. *Educare*, 10(33), 293-301. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603313>

Trujillo Losada, M. F., García Sánchez, D. y Franco, F. (2023). Formación docente y Calidad de la educación. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 16(1), 99-128. <https://doi.org/10.15332/25005421.7896>

Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 185-206. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>