Otros títulos de las Ediciones Normalismo Extraordinario:

187. Sistematización de estrategias didácticas "Edgardo Díaz Colín, Irma Camargo Ruiz, Marcela Hernández González"

188. "Normaleza y Extrañeza-Narrativas Breves desde Clubes Normalistas de Lectura" José Jesús Alvarado

189. Diseño y validación de instrumentos de investigación educativa para profesores de nivel primaria. María de los Milagros Cruz Ramos, Claudia López Viveros, José Manuel Rodríguez Romero

190. Inclusión e igualdad en la práctica docente. Briseda Noemí Ramos Ramírez, Norma Guadalupe Márquez Cabellos, Christian Omar Santos Lozano

191. Guía práctica para crear un portafolio de evidencias Germán Iván Martínez Gómez

Este libro presenta un estudio transversal sobre el nivel de consolidación de los rasgos del perfil de egreso de docentes en formación de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, el Centro de Actualización del Magisterio, la Escuela Normal Profesor Carlos A Carrillo, la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera, el Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal Gral. Lázaro Cárdenas del Río y la Universidad Pedagógica de Durango. Los autores de los capítulos son docentes investigadores pertenecientes a las mismas.

9 786076 434093

EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

DGESuM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal
CONAEN

DURANGO

SEED
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE DURANGO

192

Un análisis del perfil de egreso de las Instituciones Formadoras de Docentes en Durango

INVESTIGACIÓN

Miguel Estrada y Arturo Meléndez

Miguel Ángel Estrada Gómez
Arturo E. Meléndez Juárez
Coordinadores

Un análisis del perfil de egreso de las Instituciones Formadoras de Docentes en Durango

Ediciones Normalismo Extraordinario

192

Esta producción es un reflejo del diálogo participativo entre los integrantes de la comunidad de las Instituciones Formadoras de Docentes del estado de Durango, mediante el que se busca la mejora continua de los servicios educativos y la formación integral de los futuros docentes.

INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES PÚBLICAS DE DURANGO

Imagen de portada:
Generada con Gemini IA

Un análisis del perfil de egreso de las Instituciones Formadoras de Docentes en Durango

Un análisis del perfil de egreso de las Instituciones Formadoras de Docentes en Durango

Miguel Ángel Estrada Gómez
Arturo Emmanuel Meléndez Juárez
Coordinadores

Ediciones Normalismo Extraordinario

Un análisis del perfil de egreso de las Instituciones Formadoras de Docentes en Durango

Primera edición, 2026

D.R. © Miguel Ángel Estrada Gómez

D.R. © Arturo Emmanuel Meléndez Juárez

D.R. © Autores de cada aportación

D.R. © 2026 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN 978-607-643-409-3

El contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores.

EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

DGESuM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal
CONAEN

DURANGO

SEED
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE DURANGO

Dra. Claudia Sheinbaum Pardo
Presidenta de México

Mtro. Mario Delgado Carrillo
Secretario de Educación Pública

Dr. Ricardo Villanueva Lomelí
Subsecretario de Educación Superior

Dr. Julio Cesar Leyva Ruiz
Director General de Educación Superior para el Magisterio

Dr. Jorge Cázares Torres
Director de Profesionalización Docente

Dr. Esteban Villegas Villarreal
Gobernador del Estado de Durango

Dr. José Guillermo Adamen Calderón
Secretario de Educación del Estado de Durango

Dr. Francisco Javier Ibarra Guel
Subsecretario de Educación Media Superior y Superior

Dr. Miguel Ángel Estrada Gómez
Coordinador de Instituciones Formadoras de Docentes

DIRECTORES Y RECTORES DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES PÚBLICAS DE DURANGO

Dra. Juana García
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Mtro. Mario Fernando Ayala Escalante
Centro de Actualización del Magisterio

M.R.R.P.P. y P. Flor De Fátima Sánchez Viveros
Escuela Normal "Profesor Carlos A. Carrillo"

L.I. Miguel de Jesús Páez Oliván
Escuela Normal Rural "J. Guadalupe Aguilera"

Dr. Adán Emilio Cabrales Valenzuela
Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal "Gral. Lázaro Cárdenas del Río"

Dr. Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara
Universidad Pedagógica de Durango

AUTORES

Dr. Miguel Ángel Estrada Gómez
Dr. Arturo Emmanuel Meléndez Juárez
Dra. Claudia Dévora Rodríguez
Dr. Víctor Hugo Estrada Gómez
Dr. Salvador Rodarte Barrón
Mtra. Myrna Liliana Carrasco Guzmán
Mtra. Azucena Villa Ogando
Dr. Alejandro Díaz Cabriales
Dra. Alma Guadalupe Ubiarco Moya
Dra. Verónica Isabel Rodríguez Reyes
Dra. Claudia Ivonne Romero Morales
Dra. Aida del Carmen Ríos Zavala
Dra. Sandra Leticia García Aquino
Dr. José Bernardo Sánchez Reyes
Dr. Omar David Almaraz Rodríguez
Dr. Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara

ÍNDICE

Mensaje institucional 13

Prólogo 17

Nivel de Consolidación del Perfil de Egreso de Estudiantes Normalistas en Durango 25

Percepción del Logro del Perfil de Egreso de Estudiantes de Licenciatura de la ByCENED 103

El Perfil de Egreso Docente: Análisis de Dimensiones e Impacto en el Desarrollo Profesional 149

Autopercepción del logro del perfil de egreso de estudiantes de la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera” 185

El logro del Perfil de Egreso en las Licenciaturas que Ofrece el IESEN 231

Percepción Estudiantil sobre la Formación Docente: Análisis del Currículo y Perfil del Profesorado en Formación 257

Percepción del nivel de consolidación del perfil de egreso en estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango 309

Mensaje institucional

La educación pública es, sin duda, el eje transformador más poderoso con el que cuenta una sociedad para construir un futuro más justo, equitativo y próspero. En este contexto, la formación inicial docente adquiere una relevancia estratégica, pues en las aulas de nuestras escuelas normales se gesta el perfil profesional de quienes tendrán en sus manos la educación de las nuevas generaciones.

La obra Consolidación del perfil de egreso. Un análisis en las Instituciones Formadoras de Docentes Públicas (IFDP) de Durango, constituye una aportación académica sólida, pertinente y profundamente necesaria en el contexto actual de la formación inicial docente en Durango y en el país. El trabajo, coordinado por el Dr. Miguel Ángel Estrada Gómez y el Dr. Arturo Emmanuel Meléndez Juárez refleja un ejercicio riguroso de investigación, sustentado en un marco normativo actualizado, una metodología clara y un análisis sistemático que ofrece evidencia empírica valiosa para la toma de decisiones educativas.

Destaca especialmente el compromiso intelectual y profesional de las y los investigadores participantes, quienes además de analizar datos

obtenidos, asumen una postura crítica y propositiva frente a los retos de la formación docente. La construcción y validación del instrumento InvELP, así como el abordaje descriptivo y correlacional del estudio, muestran un trabajo metodológicamente cuidadoso que fortalece la confiabilidad de los hallazgos. Más allá de los resultados numéricos, el libro logra articular reflexión pedagógica, fundamento teórico y responsabilidad institucional.

La obra subraya con claridad la relevancia estratégica de las Instituciones Formadoras de Docentes Públicas de Durango en la consolidación del perfil de egreso del nuevo profesorado. En un escenario de reforma curricular y transición hacia un enfoque basado en capacidades, el papel de las escuelas normales se reafirma como eje central en la construcción de maestras y maestros críticos, éticos, innovadores y comprometidos con su comunidad. Esta investigación evidencia el estado actual del logro del perfil docente y también posiciona a las IFDP como espacios de mejora continua, evaluación formativa y generación de conocimiento.

Asimismo, el texto invita a comprender que la evaluación del perfil de egreso no es un ejercicio administrativo, sino una herramienta estratégica para fortalecer la calidad educativa. Al identificar fortalezas y áreas de oportunidad, se abren rutas concretas para el diseño de intervenciones, la actualización curricular y el acompañamiento académico. Esta perspectiva convierte a la investigación en un motor de transformación institucional.

Esta obra es una lectura altamente recomendable para docentes formadores, directivos, investigadores educativos y responsables de política pública. Su contenido informa, pero también inspira a continuar investigando, innovando y generando propuestas que fortalezcan la formación docente desde una visión colaborativa y humanista. Leer este libro es participar en una conversación académica necesaria; continuar la investigación y aportar nuevas miradas es asumir el compromiso con la mejora permanente de la educación normal y del futuro profesorado en Durango y en México.

Dr. José Guillermo Adame Calderón
Secretario de Educación del Estado de Durango.

Prólogo

Las Escuelas Normales como parte viva de la historia del sistema de instituciones formadoras de docentes ocupan un lugar fundamental en la construcción del sistema educativo mexicano. Desde hace un siglo y medio, es una tradición inherente al normalismo generar saberes pedagógicos y desarrollar, incesantemente, habilidades didácticas para atender la diversidad que constituyen las poblaciones de niñas y niños de diversos territorios y culturas. En las Escuelas Normales y entornos comunitarios se forman las nuevas generaciones de docentes, para educar a niñas, niños, adolescentes y jóvenes que habitan un mundo heterogéneo, cada vez más ensanchado por la economía global, la interacción con otros grupos sociales y las culturas digitales, sin perder de vista que pertenecen a una comunidad, siempre presente y arraigada a su trayectoria personal y profesional, como personas-sujetos de transformación social.

Desde esta perspectiva, reflexionar sobre el perfil de egreso de las y los futuros docentes duranguenses a través de los Planes de estudio 2022 es, como lo indican los propios documentos fundacionales, un acto de

conciencia social e institucional. En estas páginas convergen miradas provenientes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, con sus 155 años de historia; el Centro de Actualización del Magisterio; la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”, a punto de cumplir un centenario de su fundación; el Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal “Gral. Lázaro Cárdenas del Río”; la Escuela Normal “Profesor Carlos A. Carrillo” y la Universidad Pedagógica de Durango.

A través del trabajo de investigación educativa y curricular, la comunidad académica de las Escuelas Normales de Durango y de la Universidad Pedagógica nos comparten como mirarse a sí misma para preguntarse qué tipo de maestras y maestros está formando y qué capacidades, experiencias, valores y saberes deben sostener la práctica docente en el tiempo en que la propia comunidad normalista nacional alcanzó una forma de justicia social a través de la justicia curricular, impulsando las propias políticas educativas y curriculares en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Este libro “Un análisis del perfil de egreso de las Instituciones Formadoras de Docentes en Durango”, coordinado por dos docentes normalistas comprometidos y conocedores profundos de la historia e implicaciones que dieron origen a los planes de estudio vigentes, Miguel Ángel Estrada Gómez y Arturo Emmanuel Meléndez Juárez, se inscribe precisamente en este caleidoscopio de reflexiones obligadas, éticamente, por el propio proceso de documentar la historia reciente de la formación de maestras y maestros en tiempos de reformas educativas participativas y democratizadoras, que reivindican el papel de las maestras como epicentro de un movimiento magisterial normalista que por mucho tiempo exigió que sus saberes y experiencias fueran consideradas en las políticas nacionales.

Los análisis de la realidad duranguense expresada en más de trescientas cuartillas se sitúan además en un momento particularmente significativo para la educación normal y para la educación básica en México. Durante las últimas décadas, la formación de maestras y maestros ha experimentado reformas y transformaciones curriculares relevantes, que han transitado desde enfoques centrados en competencias hacia

perspectivas, como la de los planes 2022, que enfatizan el desarrollo de capacidades humanas con sentido comunitario y social donde la educación tiene la obligación de generar espacios de reflexión sobre las posibilidades de que todas y todos podemos alcanzar una vida digna, una vida buena y una vida feliz, como lo indican los principios filosóficos de los programas. Este replanteamiento filosófico, nos invita a repensar no solo lo que se enseña, cómo se enseña quiénes enseñan en las diversas licenciaturas de las Escuelas Normales que participaron en el estudio, sino también nos invita a reimaginar y cristalizar el sentido profundo de la formación docente humanista, con un enfoque de género, inclusión y atención a la diversidad, interculturalidad crítica, salud y sostenibilidad, estrechamente vinculada a la Nueva Escuela Mexicana.

Destaca que las y los investigadores normalistas, autores de este estudio, desde su experiencia académica y su compromiso con la mejora de la formación docente, emprenden un ejercicio colectivo, dialógico y colaborativo de análisis sobre el nivel de consolidación del perfil de egreso de las y los estudiantes normalistas. Con este esfuerzo académico e institucional, generan evidencias del alcance de la implementación de

los planes de estudio 2022, y al mismo tiempo impulsan, de manera discreta pero profundamente significativa, a que sus pares académicos normalistas de todas las entidades federativas desarrollen ejercicios similares para documentar las experiencias y lecciones aprendidas que deja el proyecto curricular. Como lo indican los coordinadores “Este ejercicio de autoevaluación, además de brindarnos información importante para el diseño de políticas estatales e institucionales, favorece el desarrollo metacognitivo y la reflexión crítica de los participantes”.

El valor de esta obra, que ya constituye parte del acervo y la memoria normalista, radica en enfrentar la realidad de manera franca y abierta con un carácter interinstitucional, y en sus formas diversas de documentación y explicación de las realidades y las subjetividades expresadas por las y los participantes. Pocas veces se tiene la oportunidad de observar, en una misma investigación, el diálogo académico entre diversas escuelas formadoras de docentes que comparten diversos orígenes e historia, pero una misma misión educativa y una responsabilidad común frente a los desafíos de sus

territorios pedagógicos. El encuentro de voces diversas que recoge la percepción cientos de estudiantes de diversas licenciaturas revela que la formación docente es una tarea profundamente compleja que muestra diferencias y similitudes en su alcance del perfil de egreso de una población a otra y de una licenciatura a otra. En ello se encuentran nuevos derroteros para seguir explorando y comprendiendo el infinito universo de la formación docente no desde los bordes sino desde el centro de la acción docente en las Escuelas Normales y en las escuelas de práctica profesional.

En este contexto, evaluar el nivel de consolidación del perfil de egreso de diversas licenciaturas, como lo han abordado las y los autores, se convierte en una herramienta toral para comprender cómo las y los estudiantes se perciben frente al espejo que constituye lo que se espera de ellos y lo que expresan en las respuestas a los cuestionamientos de la investigación. Asimismo, ayuda a dimensionar cómo las Escuelas Normales de Durango están acompañando a sus estudiantes en el proceso de convertirse en profesionales de la educación, porque la diversidad de respuestas permite identificar los alcances en las

categorías del perfil de egreso, los desafíos que presenta el enfoque de capacidades como replanteamiento filosófico de la formación docente y tendencias comunes en el desarrollo del currículo.

La obra que el equipo de investigación de Durango nos comparte, deviene en testimonio del crecimiento de la investigación educativa en las Escuelas Normales. Durante mucho tiempo las Escuelas Normales fueron vistas únicamente como espacios de enseñanza y aplicación de un currículo gerencial pensado en otras latitudes. Hoy, cada vez con mayor claridad, se reconoce que las Escuelas Normales también son territorios de producción de saberes pedagógicos, donde la experiencia docente se convierte en veta de análisis, reflexión y construcción académica que construye políticas públicas. Los datos que nos proporciona cada capítulo de libro nos convocan a repensar la formación docente como un proceso vivo, vibrante y desafiante, en intenso diálogo con las necesidades personales, de la Escuela Normal y de la comunidad.

En la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio deseamos que este libro se lea con la serenidad que exige toda obra

normalista que invita a pensar. Que el tiempo se ralentice para escuchar las preguntas que emergen entre sus páginas, discernir las provocaciones que propone y comprender los desafíos que la formación docente nos desliza en nuestro tiempo. Que las estadísticas dialoguen con las experiencias y las subjetividades, y que las reflexiones aquí reunidas constituyan puntos de encuentro de nuevas conversaciones, investigaciones poliédricas y compromisos renovados con el fortalecimiento de un normalismo que aprende incesantemente de sí mismo.

Dr. Julio Cesar Leyva Ruiz
Director General de Educación Superior para el Magisterio

Nivel de Consolidación del Perfil de Egreso de Estudiantes Normalistas en Durango

Arturo Emmanuel Meléndez Juárez
arturomelendezcifd@gmail.com

Miguel Ángel Estrada Gómez
dr.estrada.mexico@gmail.com

Coordinación de Instituciones Formadoras de Docentes

Introducción

La Educación Normal en el país ha vivido grandes cambios a lo largo de su historia, una transformación significativa fue la ocurrida a partir de la publicación del Acuerdo del 23 de marzo de 1984, mediante el que se elevó a nivel de Licenciatura, independientemente de su tipo o especialidad. En este mismo acuerdo se estableció también que las escuelas normales debían llevar a cabo acciones de docencia, investigación educativa y difusión cultural, correspondientes a una institución de nivel superior. Esta modificación representó un reconocimiento social importante para las Instituciones Formadoras de Docentes del país, que desempeñan una función sustancial para el desarrollo de la nación, y a su vez, significó una responsabilidad grande

al estar obligadas a actualizar su oferta educativa, capacitar a sus docentes para realizar las nuevas actividades encomendadas, mejorar su infraestructura y en general modernizar sus servicios para lograr una adecuada formación de las futuras maestras y maestros.

La importancia de las escuelas formadoras y actualizadoras de docentes del país radica en que en ellas se forma la gran mayoría de los profesores de educación básica pertenecientes al Sistema Educativo Nacional; por lo cual, el impacto que éstas tienen a nivel social es exponencial. En este sentido, el estado de Durango no es la excepción, pues cuenta con cinco Instituciones Formadoras de Docentes Públicas (IFDP) que ofertan programas autorizados por la Federación a través de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), cada una de ellas reconocida a nivel regional y nacional por su vasta experiencia e historia. Éstas son la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (ByCENED) con 156 años de vida, la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera” (ENRJGA) que este 2026 estará celebrando su primer centenario, el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) que recién cumplió 81 años, el Instituto de Estudios

Superiores de Educación Normal “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” (IESEN) con 53 años y la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo (ENPCAC) con 49 años.

Las cinco instituciones antes mencionadas cuentan con una misión y una visión particular, acompañadas por una filosofía y una cultura institucional propias, adoptadas por sus bases estudiantiles y personal que en ellas labora, influenciadas por el entorno comunitario en el que se encuentran inmersas, cada uno con unas características distintivas. Sin embargo, dentro de su diversidad y rasgos propios, es posible identificar un objetivo en común, preparar de la mejor forma posible a los docentes que egresan de sus aulas, a través de la actualización continua del servicio educativo que se ofrece. Esta intención de mejorar permanentemente es compartida también por la Coordinación de Instituciones Formadoras de Docentes (CIFD), autoridad educativa de la entidad.

Para lograr el progreso en la excelencia integral de los programas institucionales que forman parte del quehacer de cada una de las IFDP, es necesario tener claros los aspectos susceptibles de mejora; lo cual, es

posible a partir del análisis crítico de las distintas dimensiones académicas, administrativas, culturales y sociales de la comunidad escolar. Es bien sabido que en todo plantel educativo se desencadena un entramado complejo de procesos para su funcionamiento, aun tratándose de instituciones de educación superior, cuya labor sustancial es la formación integral de sus estudiantes; sin embargo, no se limitan a ella, pues también les corresponde realizar acciones de investigación y difusión del nuevo conocimiento que ahí se genera, por poner un ejemplo. Y solo será posible avanzar en la identificación de las áreas de mejora haciendo partícipes a los distintos actores educativos implicados, que para el caso específico de Durango incluye a autoridades, directivos, catedráticos, estudiantes, docentes tutores de educación básica, entre otros.

Existen distintas técnicas e instrumentos que se pueden emplear para indagar si la formación docente brindada en las IFDP efectivamente es integral y significativa, así como es posible centrar la atención en diversos aspectos del proceso formativo. No obstante, desde la CIFD se considera que un elemento que permitirá la mejora sustancial del

servicio ofertado es la caracterización del nivel de consolidación de los distintos rasgos pertenecientes al perfil de egreso normalista, esto va en sintonía con lo planteado en el Programa Educativo Durango 2023-2028, de manera específica en el Eje prioritario III Revalorización y profesionalización del personal del Sistema Educativo Estatal, que en su línea temática Fortalecimiento de las Instituciones Formadoras de Docentes que señala en la estrategia 28 el seguimiento y evaluación a los rasgos de perfil de egreso y plantea como meta un incremento anual del 5% en el nivel de logro de los aprendizajes a partir de 2024 (SEED, 2023).

Además, como ya se mencionó antes, es importante conocer la perspectiva de los distintos implicados en la construcción del perfil de egreso; sin embargo, en este primer ejercicio se indaga respecto a la percepción que tienen los propios estudiantes sobre la forma en que han logrado consolidar los rasgos que lo componen. Este ejercicio de autoevaluación, además de brindarnos información importante para el diseño de políticas estatales e institucionales, favorece el desarrollo metacognitivo y la reflexión crítica de los participantes. En estudios

posteriores se pretende analizar las concepciones de directivos, docentes o el propio personal de educación básica y media superior con el que tienen contacto los practicantes.

Por tanto, el objetivo de este capítulo es presentar un análisis general del nivel de consolidación de los rasgos del perfil de egreso con base en la autopercepción de un segmento de las y los estudiantes de las IFDP de Durango, incluyendo además un comparativo de la situación entre cada Institución. A partir de los resultados, se llevará a cabo el diseño de estrategias remediales específicas, que fortalezcan los trayectos formativos, para impactar positivamente las dimensiones detectadas como más débiles.

En la sección siguiente se presenta el marco de referencia integrado por los antecedentes, así como parte del marco normativo y los conceptos centrales que dan sustento al estudio. Posteriormente se expone la metodología empleada, especificando las características de la población y del instrumento empleado para la recolección de los datos. Luego se describen los resultados obtenidos, mediante un análisis pormenorizado de la información recabada y empleando tablas y gráficos para su mejor

comprensión. Por último, se plasman las conclusiones a las que se ha llegado, las cuales, serán insumo importante para un proceso de intervención para la mejora de la consolidación del perfil de egreso. No se omite el apartado correspondiente a la bibliografía empleada.

Desarrollo

Desde las teorías de la evaluación educativa actuales, es posible identificar cierto nivel de consenso respecto al empleo de la evaluación formativa como medio para el logro del aprendizaje significativo, caracterizada por la utilización de distintos recursos e instrumentos que propicien la retroalimentación constante y la reflexión permanente de las personas implicadas en los procesos educativos. No obstante, es importante considerar la evaluación del currículo, sus componentes, ejecución y resultados, en sus distintos niveles (Huamán et al., 2020). En este planteamiento se identifica la relevancia que toma la evaluación del perfil de egreso, siendo uno de los componentes vertebrales de cualquier propuesta curricular.

El análisis del nivel de consolidación de los rasgos del perfil de egreso es una tarea de suma importancia para el aseguramiento de la oferta de un servicio educativo adecuado (Tolentino, 2023); a partir de la búsqueda de estudios que persiguen este objetivo, se encontró que diversas instituciones de educación superior enfocadas en distintas áreas del conocimiento, tanto en el ámbito nacional como internacional, han realizado acciones que les han permitido caracterizar los atributos desarrollados por sus estudiantes a lo largo de su formación (Huamán et al., 2020). En consonancia con el ámbito de injerencia, este estudio enfoca la atención en las experiencias desarrolladas en contextos de formación docente.

Esta revisión de literatura permitió identificar distintos elementos que es necesario tener en cuenta a la hora de estudiar el perfil de egreso. Entre los aspectos metodológicos que varían de una investigación a otra se encuentra el tipo de población considerada, teniendo la posibilidad de hacer partícipes a estudiantes, docentes, directivos, egresados y empleadores. Lo cual, genera un abanico amplio de posibilidades para

llevar a cabo cruces de información, dependiendo de los intereses particulares de los investigadores.

Por ejemplo, en el contexto latinoamericano se encontró que uno de los países que ha puesto especial atención en el estudio del logro del perfil de egreso de sus universidades es Chile (Ortega, 2021), en donde se otorga relevancia, desde la normatividad, al logro de los rasgos al evaluar y acreditar sus programas y carreras. En uno de estos estudios (Alvarado et al., 2017), se analizó la forma en que las instituciones aseguran que sus estudiantes alcancen el perfil deseado, teniendo como espacio empírico 14 universidades chilenas; una de las variables observadas fue el tipo de informantes que se consideran clave para corroborar el nivel de logro conseguido. Entre los resultados correspondientes a las carreras de educación, se plantea que el 67% de ellas consultó a sus docentes, el 58% a sus estudiantes, el 67% a sus egresados y el 75% a los empleadores.

Un elemento más a considerar es el tipo de paradigma empleado, encontrando indistintamente aproximaciones cualitativas y cuantitativas. Entre las técnicas más usadas se tiene la entrevista, la

encuesta, el grupo focal y la observación, ya sea participante o no participante. Mientras que en la lista de instrumentos utilizados es posible identificar rúbricas, cuestionarios, escalas, guiones de observación, entre otros. Sin embargo, a pesar de encontrar una amplia variedad de insumos para su aplicación no se encontró uno que se ajustara a las necesidades específicas de este estudio y sus objetivos.

Es posible ejemplificar lo anterior con base en lo propuesto por Median y González (2020), quienes diseñaron un instrumento denominado perfil integral para medir la percepción de estudiantes de pedagogía, constituido por seis dimensiones: A. Preparación de la Enseñanza, B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, C. Enseñanza para el aprendizaje de todo el estudiantado, D. Responsabilidades Profesionales, E. Inclusión y F. Formación Ciudadana; éste se integra por 84 afirmaciones creadas a partir de los documentos normativos para la evaluación de los docentes en Chile. Es una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta; al evaluar la consistencia interna mediante el coeficiente de fiabilidad Alpha de Cronbach se obtuvo una puntuación

de 0.98, sin embargo, en esta publicación no ahondan en la descripción de los resultados obtenidos.

Por otro lado, Hilario et al. (2023) presentan un estudio de corte cuantitativo con diseño descriptico transversal, en el que aplicaron un instrumento compuesto por 25 reactivos a 92 egresados de la carrera profesional de educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú y otro de siete reactivos a 24 empleadores, con Alfa de Cronbach de 0.92 y 0.90 respectivamente. Las variables que componen el instrumento son Inserción laboral, Logro de competencias genéricas, Logro de competencias específicas y de especialidad de perfil de egreso y Estudios posteriores del egresado.

Como principales hallazgos se expone que 87% de los egresados manifestaron haber obtenido su primer empleo en menos de un año. Además, se muestra que la percepción de logro de competencias genéricas de los egresados es concordante con la noción de los empleadores concentrándose la mayoría de las respuestas en Muy bueno y Sobresaliente. Destacan las competencias de Pensamiento crítico y Ética y ciudadanía y se identifica que los empleadores evalúan mejor

que los propios estudiantes el Trabajo en equipo. Respecto a las competencias específicas, destaca como bien valorada por ambos grupos la de Gestión y con puntuaciones más bajas por parte de los empleadores la Investigativa (Hilario et al., 2023).

En una investigación más, Ortega (2021), evaluó el logro del perfil de egreso de cuatro generaciones de estudiantes de la Maestría en Educación, Campo Intervención Didáctica, del Centro de Actualización del Magisterio de Durango, México. El estudio es de corte exploratorio, descriptico, correlacional, transversal y no experimental. Para recoger la percepción tanto de estudiantes como de docentes del programa, señala que se diseñaron dos instrumentos con escalamiento tipo Likert, compuestos por 28 ítems que abordan los rasgos del perfil de egreso, agrupados en tres ámbitos curriculares: intervención, investigación y psicosocial, afirmando que ambos instrumentos presentaron una confiabilidad de 0.96 en Alfa de Cronbach.

Entre los resultados principales se determinó que tanto estudiantes como docentes consideran que el nivel de logro es medio, correspondiente al 66% y 54% respectivamente. En cuanto a los ámbitos, el que se percibe

con mayor fortaleza es el de Intervención, destacando el rasgo Diseñar secuencias didácticas que promuevan el desarrollo de competencias en estudiantes; el ámbito que presenta mayor área de oportunidad es el de Psicosocial y teniendo como rasgo más débil el de Comprender la utilidad de las teorías pedagógicas en la transposición curricular, la organización de la enseñanza y la mejora continua de los aprendizajes (Ortega, 2021).

Otro elemento más a considerar es el momento en el cual se realiza la medición o el análisis del perfil de egreso. Pucuhuaranga et al. (2019) señalan que existen diversas posibilidades, entre las que se encuentran la evaluación longitudinal a lo largo del proceso de formación, al final de los estudios universitarios con instrumentos de salida o una vez que el egresado ha sido absorbido por el propio campo laboral; desde la perspectiva propia, lo ideal es recabar información en cada momento mencionado, pues esto permitiría construir una mirada integral de la forma en que se desarrollan y consolidan los rasgos del perfil, considerando la perspectiva de distintos actores, facilitando la intervención para su mejora.

Los anteriores estudios son cuantitativos, sin embargo, también se integra literatura con abordajes cualitativos, tal como exponen Carrera et al. (2019), quienes, a través de un estudio de caso, empleando la observación, entrevista y encuesta, recogieron la experiencia y percepción de 50 estudiantes de octavo semestre y 10 profesores de una Licenciatura en Intervención Educativa. La mirada crítica y autorreflexiva buscó identificar las barreras que afectaron el logro del perfil de egreso, encontrando como causa principal la falta de análisis de la docencia, señalando como sumamente importante la formación de profesores críticos de su práctica educativa, del progreso del alumnado y de la realidad escolar.

Los estudios anteriormente expuestos, entre algunos otros (Medina y González, 2019; Diaz Barriga y Barroso, 2014; Martínez et al., 2021; Cornejo et al., 2022; Álvarez et al., 2023) sirvieron como referentes para delinear las características de la presente investigación. En la mayoría de ellos se plantea la importancia de indagar respecto a la forma que las y los estudiantes van desarrollando su perfil de egreso e identificar las posibles causas que afectan su adecuada consolidación, para luego

construir e implementar estrategias que favorezcan la mejora del proceso de construcción.

Por otro lado, conceptualmente el perfil de egreso ha sido definido de distintas maneras, pero en general es considerado como la declaración oficial del conjunto de conocimientos, habilidades, valores, capacidades, sentimientos y demás rasgos (Huamán et al., 2020) desarrollados por las y los estudiantes durante su formación universitaria y el cual se pretende haya sido construido en su totalidad al finalizar la misma, permitiendo el ejercicio de la profesión correspondiente.

En el contexto mexicano, como en la mayoría de los países, el marco normativo para la formación docente ha cambiado de forma frecuente, obedeciendo principalmente a las políticas sexenales que en cada mandato presidencial son impulsadas. Dadas las características de este estudio, enseguida se describen las principales características de los componentes curriculares, relacionados directamente con el perfil de egreso, implicados en las dos últimas reformas de los planes de estudio

para la formación de maestras y maestros, experimentadas tanto en el año 2018 como en el 2022.

Primeramente, es necesario retomar la importancia que tiene la definición puntual del perfil de egreso dentro de los lineamientos curriculares de cualquier programa de formación profesional, ya que, mediante éste, se hace de dominio público los propósitos y metas de la instrucción; lo cual, permite que tanto estudiantes como docentes sean evaluados con base en rasgos de desempeño conocidos e imparciales. Lo anterior tiene un impacto directo en la calidad de la educación, ya que es posible generar una serie de indicadores contextualizados y medibles para la identificación de áreas de oportunidad y su mejora (Riquelme et al., 2017).

Dentro de los fundamentos curriculares de la educación normal en México, el perfil de egreso es considerado como el marco de referencia sobre el que se constituyen los planes y programas. En el Acuerdo 14/07/18 (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2018) se establece que el Plan de Estudios 2018 se estructura a partir de tres orientaciones curriculares: Enfoque centrado en el aprendizaje, Enfoque basado en

competencias y Flexibilidad curricular, académica y administrativa. Dentro del propio documento se presenta una descripción de la forma en que se construyeron este conjunto de elementos, resaltando el aspecto plural de la comunidad normalista.

Se menciona que en la tercera fase del proceso de construcción curricular denominada Revisión del perfil de egreso y replanteamiento de las competencias genéricas y profesionales, se convocó a un grupo de docentes de escuelas normales de las 32 entidades, quienes analizaron y contrastaron las competencias con el Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes establecido por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, para luego replantearlas buscando una mejor articulación.

En este Acuerdo (DOF, 2018) se establece que el perfil de egreso se compone por competencias, definidas como la capacidad de integrar y movilizar distintos tipos de conocimientos para resolver demandas y problemas de la vida personal, profesional y laboral. Además, plantea que éstas se construyen a partir de la combinación de conocimientos, habilidades cognitivas y prácticas, motivaciones, valores y actitudes. Se

diferencian en dos tipos, genéricas, que son de corte transversal y todo egresado de las distintas licenciaturas deben desarrollar, y profesionales, que son específicas y necesarias para ejercer la profesión docente en cada nivel educativo.

Las competencias genéricas y profesionales, planteadas para cada una de las licenciaturas del Plan de Estudios 2018 se impactan mediante un conjunto de cursos articulados pertenecientes a la malla curricular; la cual, se organiza en cuatro trayectos formativos: Bases teóricas-metodológicas para la enseñanza, Formación para la enseñanza y el aprendizaje, Práctica profesional y Optativos. Cabe destacar que en este plan de estudios el componente de flexibilidad curricular fue cubierto con el último trayecto de cursos Optativos, cuya finalidad principal fue complementar los trayectos principales y atender aspectos específicos de formación demandados por los contextos particulares.

En el año 2022 se implementa una nueva reforma a los planes de estudio para la formación de maestras y maestros y la manera de concebir el perfil de egreso cambió. Se hace explícito que los lineamientos curriculares oficiales que dan sustento al nuevo perfil de egreso de las

Escuelas Normales emanan de la Ley General de Educación (LGE) y de la Ley General de Educación Superior (LGES), en ellas se establecen los principios rectores de la educación en México, resaltando su carácter humanista y comunitario, con un enfoque centrado en el aprendizaje en interdependencia con la comunidad.

Dentro de su retórica, el nuevo currículo para la formación de maestras y maestros señala la superación del enfoque basado en competencias, buscando una forma distinta de conducir la formación y la intervención docente, concibiéndolo como un proceso complejo que retoma el sentido humanista de la educación, tomando como base los derechos humanos y el reconocimiento de la diversidad que constituye a nuestro país, para alcanzar una vida digna (DOF, 2022).

Este cambio fundamental, transitando de un enfoque por competencias a uno basado en capacidades, no fue menor y exige un análisis detallado por parte de todos los implicados en la implementación del currículo, con la intención de reconocer las diferencias conceptuales, operacionales e incluso filosóficas que implica y la manera en que esto impacta en los procesos formativos.

En el acuerdo 16/08/22 por el que se establecen los planes de estudio para la formación de maestras y maestros se plantea que el currículo se fundamenta en las capacidades que deben desarrollar las y los estudiantes en las Escuelas Normales, resaltando la labor docente como una tarea fundamental para la nación, realizada por agentes de cambio, que tienen la posibilidad de trasformar la realidad de niñas, niños y adolescentes; menciona que las capacidades se amalgaman de forma interdisciplinar y señala la interdependencia de cada persona con su comunidad y su propio entorno. Las capacidades se expresan en dominios de saber y desempeños docentes que deben manifestar y compartir las y los normalistas en su proceso formativo como profesional de la educación (DOF, 2022).

En el Plan de Estudios 2022, el perfil de egreso expresa las capacidades que las y los estudiantes deberán poseer al término de la licenciatura; en éste se plantean las capacidades éticas, valores y actitudes que constituyen el ser docente, así como los conocimientos y saberes pedagógicos implicados al desempeñar la profesión en los subsistemas de educación básica. El perfil de egreso se constituye por dos pilares

principalmente. Los cuales son el perfil general, que es “el marco filosófico que define las capacidades que todas las estudiantes y los estudiantes de las escuelas normales deben adquirir y desarrollar, independientemente de la entidad federativa y licenciatura que estudien” (DOF, 2022, p.7).

Y el perfil profesional, que se refiere a

> […] las capacidades que las estudiantes y los estudiantes deben desarrollar en función de la naturaleza propia de una licenciatura, el nivel educativo en el que se incorporará al servicio profesional, la edad y madurez biológica, cognitiva y emocional de las alumnas y alumnos, los contenidos de los programas de estudio que debe conocer y desarrollar como profesional de la educación pública (DOF, 2022, p.7).

De igual forma, en el acuerdo se señala que las capacidades se organizan en dominios del saber y desempeños, tomando como referencia el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica publicado por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM)(2022). Además, en este

caso la malla curricular se organiza en cinco trayectos formativos: Fundamentos de la educación, Bases teóricas y metodológicas de la práctica, Práctica profesional y saber pedagógico, Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar y Lenguas, lenguajes y tecnologías digitales, siendo el trayecto de la práctica el que articula y dinamiza el plan y programas.

Además, un aspecto que diferencia a este plan de estudios del anterior, es el componente de flexibilidad curricular. En este caso, las capacidades se desarrollan a partir de mallas curriculares que cuentan en promedio con un 50% de cursos diseñados por equipos docentes nacionales y un 50% de cursos de flexibilidad estatal e institucional, diseñados por equipos de trabajo de cada entidad; con esto se favorece la incorporación de contenidos que atiendan a las características y necesidades de cada contexto.

Por último, uno más de los referentes normativos tomados en cuenta para la realización de este estudio es el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica (SEP, 2024). Este es el documento mediante el que el Estado Mexicano, a través de la SEP

y la USICAMM, da a conocer las buenas prácticas que se esperan en el desempeño de maestras y maestros, aterrizadas en perfiles, dominios, criterios e indicadores, que a su vez sirven como guía en los procesos de admisión, promoción y reconocimiento del personal docente.

Una vez expuestos los referentes conceptuales y normativos del trabajo de investigación, a continuación, se describen las características metodológicas adoptadas.

Metodología

El presente capítulo es el resultado de un estudio de tipo descriptivo-correlacional, transversal y no experimental (Namakforoosh, 2002). Se tuvo como participantes a 549 estudiantes de las cinco Instituciones Formadoras de Docentes Públicas del estado de Durango, México, quienes cursaban el octavo semestre en alguna de las licenciaturas que en ese momento se ofertaban. La muestra fue de carácter no probabilístico y determinada por la accesibilidad. La distribución de las y los estudiantes, según las variables sociodemográficas sexo, edad y calificación promedio se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1.
Caracterización de la muestra

Variable	Valores	Frecuencia	Dato
Sexo	Hombre	175	31.9%
	Mujer	374	68.1%
Edad	Mínima	--	20 años
	Máxima	--	26 años
	Promedio	--	22 años
Calificación promedio	Mínimo	--	5
	Máximo	--	10
	Promedio	--	8.5

Fuente: elaboración propia

Como es posible observar, en la muestra predominan las mujeres, siendo más del doble que los hombres; la edad promedio es de 22 años y el promedio de calificaciones obtenidas a lo largo de la licenciatura de 8.5.

Para la recolección de la información se construyó un instrumento denominado ***Inventario de Evaluación del Logro del Perfil de Egreso Docente*** (InvELP), constituido por dos secciones (Anexo 1). En la primera se le expresa al entrevistado el objetivo del estudio y los aspectos de tipo éticos, haciendo explícita la confidencialidad de la información obtenida y especificando que la contestación es totalmente voluntaria. Además, se solicita la proporción de información sociodemográfica como edad, sexo, estado civil, institución a la que

pertenece, licenciatura, generación, si ha reprobado alguna asignatura y promedio.

La segunda sección se compone de 46 ítems sobre los rasgos del perfil docente expresados a modo de afirmaciones positivas, distribuidos en seis dimensiones, las cuales son: Atención a la diversidad e inclusión, Diseño didáctico y evaluación, Construcción de ambientes de aprendizaje, Gestión escolar y comunitaria, Principios filosóficos, éticos y legales y por último Investigación e innovación; en la Tabla 2 se describe. Las afirmaciones y las dimensiones se construyeron a partir de un contraste entre las capacidades que integran el perfil general y los 12 dominios del saber que forman parte del Perfil de egreso docentes del Plan de Estudios 2022 respecto a los indicadores planteados en el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica de USICAMM.

Tabla 2.
Descripción de las dimensiones del InvELP

Dimensión	Descripción
Atención a la diversidad e inclusión	Agrupa los rasgos que permiten al docente ofrecer oportunidades de aprendizaje acordes a las características y necesidades de todo el alumnado, en un ambiente de respeto donde todas y todos se sientan incluidos y escuchados.

Diseño didáctico y evaluación	Agrupa los rasgos que permiten al docente diseñar estrategias didácticas y de evaluación formativa con base en los enfoques que establecen los planes y programas de estudio vigentes, con la intención de propiciar aprendizajes significativos y contextualizados, para lograr el desarrollo integral de las y los estudiantes.
Construcción de ambientes de aprendizaje	Agrupa los rasgos que permiten al docente generar las condiciones espaciales, temporales y materiales para que alumnas y alumnos aprendan y participen con gusto, esto con base en los recursos disponibles y las características del entorno.
Gestión escolar y comunitaria	Agrupa los rasgos que permiten al docente involucrarse como gestor activo de la escuela y contribuir en sus procesos de mejora, así como trabajar en la construcción de alianzas de la escuela con la comunidad y colaborar en la solución de los problemas sociales del entorno.
Principios filosóficos, éticos y legales	Agrupa los rasgos que permiten al docente llevar a cabo su labor de manera profesional, honesta, responsable e íntegra, apegada al respeto de los derechos humanos de todo individuo y en aprecio a su diversidad, así como la procuración de la construcción de una escuela laica y democrática.
Investigación e innovación	Agrupa los rasgos que permiten al docente desempeñar su labor apoyada en el conocimiento pedagógico de frontera, incorporando recursos tecnológicos para la mejora de su aprendizaje y el del estudiantado, así como realizar investigación educativa mediante la sistematización de su trabajo, con la intención de producir y difundir conocimiento.

Fuente: elaboración propia, con base en el Plan de estudios 2022 y el Marco para la excelencia de USICAMM.

Para la contestación de la segunda sección se indica a los participantes leer detenidamente los rasgos planteados, relacionadas con el perfil de egreso de la formación inicial docente y seleccionar en cada caso la opción que corresponde a su nivel de consolidación según su perspectiva, de acuerdo con una escala tipo Likert con cuatro opciones

de respuesta ordenadas de maneta ascendente. Las posibilidades eran Nulo, Poco, Bueno y Excelente.

Con base en el análisis de las propiedades psicométricas, se determinó, primeramente, a partir de la evaluación de expertos, que el inventario presenta una media general de 2.8, lo cual, según el baremo propuesto por Barraza (2007), permite afirmar que el inventario posee una validez de contenido fuerte. En cuanto a la confiabilidad del instrumento, al calcular el Alfa de Cronbach se obtuvo una puntuación de 0.96, mientras que, al determinar la Confiabilidad por mitades, corregida mediante la fórmula de Spearman-Brown resultó un puntaje de 0.92. Al interpretar estos valores según la escala propuesta por Murphy y Davidshofer (2004), es posible afirmar que el nivel de confiabilidad es elevado. En Meléndez et al. (2025) es posible encontrar la descripción detallada del proceso de construcción y validación del InvELP.

Una vez que el inventario fue alojado en cinco Formularios de Google, uno para cada institución participante, ByCENED, CAM, ENRJGA, ENPCAC e IESEN, se solicitó el apoyo de tres docentes investigadores por cada una de ellas para coordinar la aplicación, a quienes se les

proporcionaron las ligas correspondientes y se les otorgaron los permisos como editores, para que les fuera posible visualizar las bases de datos, especificando la imposibilidad de modificar los ítems. Luego de una reunión de organización en la que se acordó que el formulario sería aplicado únicamente a estudiantes de octavo semestre de las distintas licenciaturas, el proceso de recolección se llevó a cabo en los meses de abril y mayo del 2025.

Al concluir la aplicación del inventario, los datos fueron descargados como hojas de Excel con la propia herramienta del Formulario de Google, luego fueron importados para su procesamiento al paquete estadístico SPSS en su versión 26. El análisis fue realizado en dos etapas, la primera descriptiva y la segunda correlacional. Primeramente, se calculó la variable Nivel de consolidación y se llevó a cabo su análisis descriptivo, así como de las seis dimensiones y los 46 rasgos deseables del perfil docente, a partir de sus medias aritméticas y porcentajes; en la segunda etapa de corte correlacional las variables se sometieron a una prueba de normalidad a través del estadístico Kolmogorov Smirnof (KS=.000), lo que lleva a establecer que para los análisis es pertinente

emplear la estadística no paramétrica. Por lo anterior se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman para analizar la relación entre algunas variables sociodemográficas y las correspondientes al nivel de consolidación de los rasgos deseables del perfil docente.

Resultados

Para iniciar con la primera etapa descriptiva del análisis, a través de la información sociodemográfica, es posible complementar la caracterización de los participantes. Como ya se mencionó, son 549 estudiantes de octavo semestre, de los cuales 31.9% son hombres y 68.1% mujeres, con una media de edad de 22 años y una calificación promedio de 8.5. Por otro lado, el 92.2% de los entrevistados manifiesta estar soltero, mientras que el porcentaje restante se encuentra casado o en unión libre; además, el 10.4% tiene uno o más hijos.

En la Tabla 3 se presentan las variables Estado laboral, Entorno habitacional e Ingresos familiares. Es posible observar que la mayoría del estudiantado no labora, sin embargo, una cantidad significativa, correspondiente al 34.2% lo hace de alguna manera. El 78% vive con

sus padres, mientras que el 7.5% vive solo. Además, el 80.1% de las familias tiene un ingreso de 0 a 10,000 pesos mensuales.

Tabla 3.
Caracterización sociodemográfica

Variable	Valores	Frecuencia	Porcentaje
Estado laboral	No labora	361	65.8%
	Esporádicamente	107	19.5%
	Tiempo parcial	64	11.7%
	Tiempo completo	17	3.1%
Entorno habitacional	Padres	433	78.9%
	Familiares	68	12.4%
	Solo	41	7.5%
	Amigos	7	1.3%
Ingreso familiar	0 a 5mil	234	42.6%
	5mil a 10mil	206	37.5%
	10mil a 15mil	74	13.5%
	Más de 15mil	35	6.4%

Fuente: elaboración propia

Estos datos muestran la amplia diversidad de circunstancias por las que atraviesan las y los estudiantes, tenido, algunos de ellos, responsabilidades parentales o laborales que los obligan a distribuir su tiempo y atención en actividades que van más allá del quehacer académico y que es necesario tener en consideración como autoridades, directivos y docentes al momento de valorar las trayectorias formativas personales y brindar apoyos para quienes así lo requieren.

Una variable más que es de especial interés es la del tipo de bachillerato que cursaron los participantes en el estudio, y de la cual, más adelante se analizará si tiene alguna relación con el nivel de consolidación del perfil de egreso. En la Tabla 4 se muestran las frecuencias correspondientes a cada tipo. Una amplia cantidad de estudiantes, específicamente el 19.9% respondió haber cursados sus estudios de nivel medio superior en el COBACH, sin embargo, la mayoría, correspondiente al 29.7% eligió la opción Otro.

Tabla 4.
Distribución por tipo de bachillerato

Tipo de bachillerato	Frecuencia	Porcentaje
COBACH	109	19.9%
DGETA	49	8.9%
DGTI	76	13.8%
CECYTED	59	10.7%
ESTATAL	51	9.3%
PARTICULAR	42	7.7%
OTRO	163	29.7%

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, resulta pertinente conocer la cantidad de estudiantes participantes por institución y licenciatura, esta información se presenta en la Tabla 5.

Mediante la tabla es posible saber que la mayor cantidad de estudiantes que participan en el estudio pertenecen a la Licenciatura en Educación Primaria, con 325 entrevistados, seguida de la Licenciatura en

Educación Preescolar, con 138. Esto obedece a las propias condiciones de la oferta educativa de las IFDP de la entidad, ya que la totalidad de ellas opera estos dos programas educativos, a diferencia de las licenciaturas restantes.

Tabla 5.
Cantidad de participantes por institución y licenciatura

	Educación Primaria	Educación Preescolar	Inclusión Educativa	Educación Inicial	Enseñanza y Aprendizaje del Inglés Secundaria	Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas Secundaria	Total
ByCENED	31	51	17	2	10	7	118
CAM	37	24	0	0	0	0	61
ENPCAC	90	15	0	0	0	0	105
ENRJGA	69	0	2	0	0	0	71
IESEN	98	48	28	0	0	20	194
Total	325	138	47	2	10	27	549

Fuente: elaboración propia

Por último, se preguntó a los entrevistados si durante su formación habían reprobado alguna asignatura, a lo que el 81.2% manifestó nunca haber estado en esa situación, contra el 18.8% que respondió afirmativamente.

Una vez presentada la información relevante de corte sociodemográfico, recabada mediante la primera sección del inventario, a continuación, se expone el análisis descriptivo del nivel de consolidación de los rasgos deseables del perfil docente correspondiente a la segunda sección.

Comenzamos este análisis presentando en la Tabla 6 las puntuaciones promedio obtenidas por cada institución y su representación en porcentaje, así como el cálculo de la media aritmética de estas, que atañe a la situación estatal. Para entender estos datos es importante recordar que el InvELP está compuesto por 46 ítems con un máximo de cuatro puntos en cada uno, lo que da como resultado un total de 184 puntos, que corresponden al nivel óptimo de consolidación de los rasgos deseables del perfil docente.

Tabla 6.
Nivel de consolidación general

Institución	Promedio del nivel de consolidación	Porcentaje
ByCENED	156.00	84.78%
CAM	158.74	86.27%
ENPCAC	147.22	80.01%
ENRJGA	145.58	79.12%
IESEN	149.75	81.39%
Promedio	151.46	82.31%

Fuente: elaboración propia

Se observa que, según la percepción de estudiantes de octavo semestre de la totalidad de las instituciones, el nivel de consolidación del perfil docente es bueno, ubicándose todas sobre el 75% y teniendo un promedio estatal de 151.46 puntos equivalente al 82.31%; se aprecia que la institución a la que le corresponde una mayor puntuación es el CAM

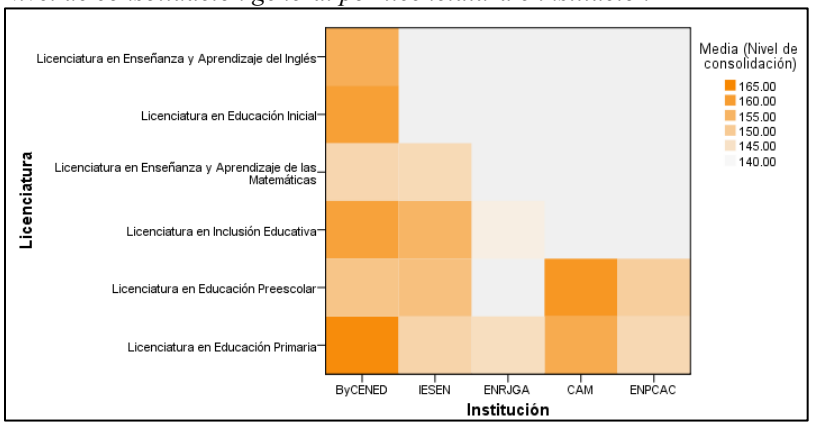
y la menor a la ENRJGA, teniendo un rango entre una y otra de 7.15 puntos, dentro del que se encuentran las tres instituciones restantes.

Para conocer la situación particular de cada licenciatura se presenta la Figura 1, en la que se expresa a través de un código de color el nivel de consolidación correspondiente a cada una de ellas, haciendo a su vez una diferenciación por institución. Los recuadros con mayor intensidad de color anaranjado corresponden a mayores niveles de consolidación, mientras que las zonas en gris se presentan debido a que no todas las licenciaturas se operan en cada una de las instituciones.

Es posible apreciar que tantos estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la ByCENED como de la Licenciatura en Educación Preescolar de CAM son quienes presentan una percepción más favorable respecto a su nivel de consolidación del perfil deseable. Llama la atención que haciendo un comparativo entre los recuadros correspondientes a una misma licenciatura, pero operada en distintas instituciones, únicamente se percibe cierta regularidad en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria, observando una tonalidad similar entre las zonas

de ByCENED y IESEN, lo que refleja que las y los estudiantes perciben un nivel de consolidación menor al de las licenciaturas restantes.

Figura 1.
Nivel de consolidación general por licenciatura e institución



Fuente: elaboración propia

Los resultados antes expuestos corresponden al análisis descriptivo del nivel de consolidación del perfil de egreso en lo general. A continuación, se presenta un análisis descriptivo que permite identificar la diferencia existente entre las puntuaciones correspondientes al nivel de consolidación de cada una de las dimensiones del perfil docente. Para esto, en la Tabla 7 se hace un cruce entre instituciones y las seis dimensiones; en este caso las puntuaciones se expresan a través de los

porcentajes calculados, debido a que la cantidad de ítems varia de una dimensión a otra, imposibilitando la comparación a través de los valores absolutos; por lo tanto, las frecuencias relativas permiten un análisis adecuado.

Tabla 7.
Nivel de consolidación de dimensiones por institución

Institución	Atención a la diversidad e inclusión	Diseño didáctico y evaluación	Construcción de ambientes de aprendizaje	Gestión escolar y comunitaria	Principios filosóficos, éticos y legales	Investigación e innovación
ByCENED	86.8%	83.8%	86.0%	83.5%	86.8%	81.8%
CAM	87.0%	86.0%	87.5%	86.3%	86.3%	84.5%
ENPCAC	82.5%	78.5%	80.8%	79.5%	81.0%	77.5%
ENRJGA	81.0%	78.5%	80.0%	78.3%	80.5%	76.3%
IESEN	84.0%	80.8%	82.3%	79.3%	82.8%	78.8%
Promedio	84.3%	81.5%	83.3%	81.4%	83.5%	79.8%

Fuente: elaboración propia

Según lo expuesto en la Tabla 7 y en correspondencia con el análisis general, el nivel de consolidación percibido por las y los estudiantes en cada una de las dimensiones es bueno, siendo la dimensión de Atención a la diversidad e inclusión, en la que se declara una mayor fortaleza a nivel estatal, con un promedio de 84.3%, mientras que la dimensión de Investigación e innovación es la única de las seis que presenta un nivel menor al 80% por dos décimas y es la que tiene el porcentaje más bajo

en cada una de las instituciones, siendo el menor el de la ENRJGA con un 76.3%, sin pasar a ser un foco de alerta, ya que aún se encuentra sobre el 75%. Sin embargo, este dato sirve como referencia para, en un futuro cercano, llevar a cabo acciones de atención que impacten las áreas de oportunidad detectadas.

En la misma tabla, llama la atención que a las dimensiones de Construcción de ambientes de aprendizaje y la de Principios filosóficos éticos y legales les corresponden porcentajes muy cercanos en el promedio estatal, de 83.3% y 83.5% respectivamente, mientras que la de Diseño didáctico y evaluación y la de Gestión escolar y comunitaria, presentan un comportamiento similar, con 81.5% y 81.4%, tendiendo una diferencia de una décima únicamente. Como ya se plasmó en la Tabla 6, el promedio de todas ellas es de 82.31%.

A continuación, se realiza un análisis aún más fino, mediante el que se lleva a cabo una descripción particular de la situación que guarda cada una de las dimensiones a nivel estatal, presentando, mediante un conjunto de tablas y gráficos, un comparativo de los rasgos deseables del perfil docente; a través de la Tabla 8 y Figura 2 se expone lo

correspondiente a la dimensión ***Atención a la diversidad e inclusión***, presentando sucesivamente las restantes.

Tabla 8.
Nivel de consolidación de los rasgos que integran la dimensión Atención a la diversidad e inclusión.

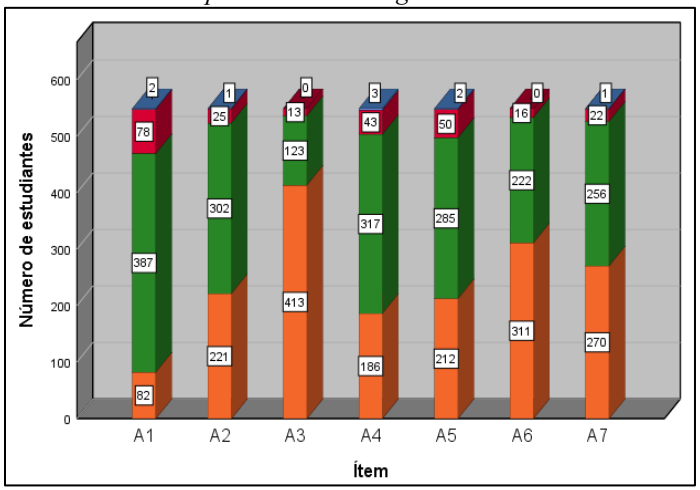
Rasgos deseables del perfil docente	**Media**
A1. Reconoce los principales procesos físicos y psicológicos del desarrollo y aprendizaje infantil o adolescente.	75%
A2. Identifica las características y necesidades de aprendizaje de las alumnas y los alumnos, asociadas a su entorno familiar, social, escolar y comunitario.	83.7%
A3. Dialoga con sus alumnas y alumnos de forma respetuosa y empática, a fin de conocer su situación de vida, necesidades de aprendizaje, intereses, ideas y emociones.	**93.2%**
A4. Identifica las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan las alumnas y alumnos y lleva a cabo ajustes en las actividades para minimizarlas o eliminarlas.	81.2%
A5. Realiza procesos de educación inclusiva considerando la diversidad de las alumnas y los alumnos y el entorno sociocultural.	82.2%
A6. Promueve en sus relaciones una colaboración respetuosa, la equidad de género y una interculturalidad crítica de diálogo, de reconocimiento de la diversidad y la diferencia.	88.5%
A7. Diseña actividades que fomentan el bienestar y un desarrollo integral, considerando lo socioemocional, el pensamiento crítico, la lectura y escritura, las artes, el cuidado de la salud, la igualdad de género, una cultura de paz y la protección del medio	86.2%

Fuente: elaboración propia

Según la percepción de estudiantes de octavo semestre, el rasgo de esta dimensión con mayores áreas de oportunidad es el A1, ya que ochenta personas consideran que tienen poco o nulo dominio en el reconocimiento de los principales procesos, tanto físicos como

psicológicos, de sus alumnas y alumnos. Mientras que el rasgo A3 es el más fortalecido, con un 93.2% de consolidación, el cual se refiere al establecimiento de diálogos con el alumnado para reconocer su situación de vida, intereses y necesidades, cuestión fundamental para el adecuado desarrollo de los procesos realizados durante las prácticas profesionales y la planeación didáctica.

Figura 2.
Distribución de respuestas en los rasgos de la Dimensión 1



Fuente: elaboración propia

En la dimensión de ***Diseño didáctico y evaluación***, el rasgo B10 es el percibido por los docentes en formación como el más consolidado, con

534 personas que consideran tener un dominio bueno o excelente. Éste hace referencia a habilidades de diseño de estrategias y actividades didácticas, ajustadas a las necesidades de sus estudiantes, cuestión que es abordada profundamente en el trayecto formativo de la Práctica profesional. Por otro lado, el rasgo más débil es el B8, con un 77.8%; el cual, tiene cierta relación con el rasgo con mayor necesidad de atención de la dimensión anterior, pues hace referencia al conocimiento y dominio de las capacidades que alumnas y alumnos deben desarrollar según los planes y programas de estudio vigentes.

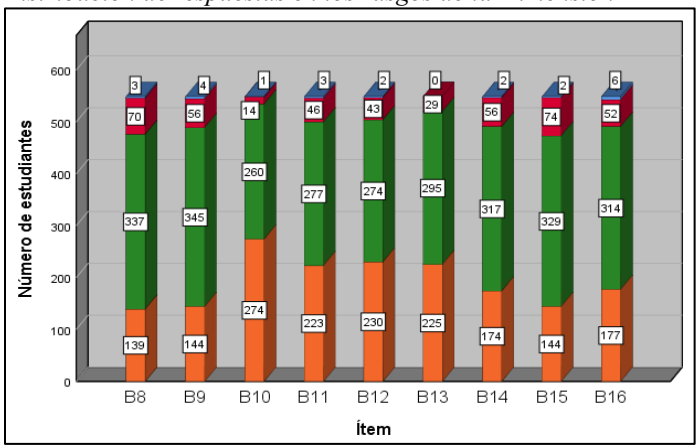
Tabla 9.
Nivel de consolidación de los rasgos que integran la dimensión Diseño y evaluación

Rasgos deseables del perfil docente	
B8. Conoce y comprende el conjunto de capacidades fundamentales a desarrollar en las alumnas y los alumnos, establecidas en el plan de estudios y los programas vigentes.	77.8%
B9. Domina los distintos contenidos disciplinares de aprendizaje y su enfoque de enseñanza.	78.8%
B10. Diseña estrategias y actividades didácticas acordes con los contenidos de aprendizaje y las necesidades de las alumnas y los alumnos.	**86.8%**
B11. Es capaz de contextualizar el proceso de aprendizaje e incorporar temas y contenidos locales, regionales, nacionales y globales significativos.	82.8%
B12. Diseña y usa materiales y recursos educativos adecuados que permitan que las alumnas y los alumnos tengan experiencias que les ayuden a aprender mejor.	83.3%
B13. Considera los saberes, ideas y puntos de vista de las alumnas y los alumnos para el diseño de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, poniéndolo en el centro del proceso educativo como protagonista de su aprendizaje.	84.0%

B14. Realiza una evaluación formativa permanente, incorporando estrategias en el inicio, durante y al final de los procesos de enseñanza.	80.3%
B15. Conoce e implementa una amplia variedad de estrategias de evaluación flexibles, cuidando que sean coherentes con los aprendizajes que pretende lograr, las características de las alumnas y alumnos y los momentos.	78.0%
B16. Analiza la información obtenida a partir del proceso de evaluación, la comunica a sus alumnas y alumnos, padres de familia y la utiliza para mejorar su práctica docente.	80.3%

Fuente: elaboración propia

Figura 3.
Distribución de respuestas en los rasgos de la Dimensión 2



Fuente: elaboración propia

En la dimensión ***Construcción de ambientes de aprendizaje***, la principal área de oportunidad se encuentra en la gestión de diversos tipos de escenarios de enseñanza, ya sean presenciales, híbridos o a distancia (C18). La importancia del dominio de herramientas, tanto físicas como digitales, que permitan el trabajo en escenarios cambiantes, quedó de manifiesto durante el periodo de contingencia sanitaria

experimentado en el año 2020; situación que seguramente hizo conscientes a las y los estudiantes de sus deficiencias. Mientras que el rasgo percibido como más firme es el C21 que se refiere a la generación de interacciones adecuadas dentro del aula, motivando la participación y el intercambio plural de ideas.

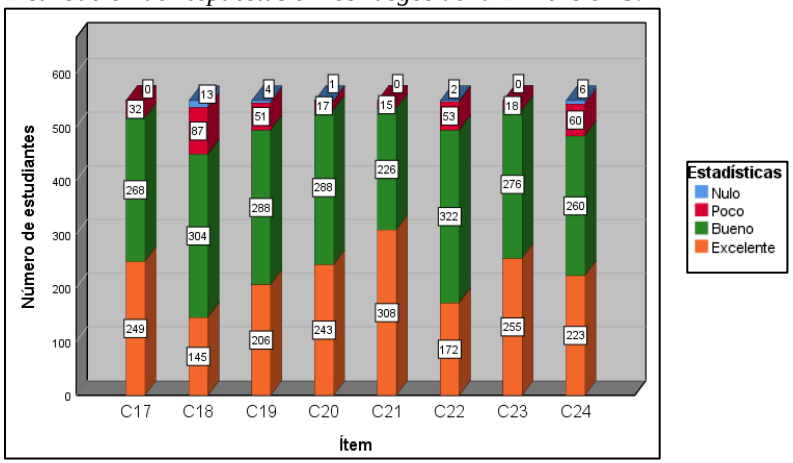
Tabla 10.
Nivel de consolidación de los rasgos que integran la dimensión Construcción de ambientes de aprendizaje

Rasgos deseables del perfil docente	***Media***
C17. Genera ambientes de aprendizaje dentro y fuera del aula, aprovechando los distintos espacios institucionales y comunitarios como vía para lograr el desarrollo integral de las alumnas y los alumnos.	85.0%
C18. Diseña y gestiona ambientes de aprendizaje presenciales, híbridos y a distancia, respondiendo creativamente a los escenarios cambiantes de la educación y el contexto.	76.5%
C19. Comunica a las alumnas y los alumnos los contenidos de aprendizajes, así como las formas de trabajo y evaluación para orientar su esfuerzo y participación.	81.8%
C20. Desarrolla actividades de aprendizaje que requieren del esfuerzo y compromiso, tanto individual como colectivo, procurando la construcción de comunidades de aprendizaje.	85.3%
C21. Motiva la participación de todas las alumnas y los alumnos, propiciando interacciones para construir aprendizajes y experiencias desde diversas perspectivas.	**88.3%**
C22. Gestiona adecuadamente el tiempo escolar, empleándolo en actividades orientadas al aprendizaje y la participación.	80.3%
C23. Utiliza el espacio escolar de manera flexible y segura, teniendo en cuenta las opiniones, características y necesidades de sus alumnas y alumnos.	85.8%
C24. Emplea las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital como medio para mejorar el aprendizaje.	82.0%

Fuente: elaboración propia

Figura 4.

Distribución de respuestas en los rasgos de la Dimensión 3.



Fuente: elaboración propia

A continuación, en la Tabla 11 se presenta la ***Dimensión Gestión escolar y comunitaria.*** Es posible observar que los dos rasgos con mayores áreas de oportunidad son el D25 y D26, ambos relacionados con la participación activa en la construcción e implementación de la planeación y los proyectos de gestión institucionales. Esto puede ser causa de diversos factores, siendo probablemente el principal, la negativa de la propia planta docente o directivos a la incorporación de los practicantes normalistas en los procesos de evaluación y planeación colegiada.

Tabla 11.

Nivel de consolidación de los rasgos que integran la dimensión Gestión escolar y comunitaria

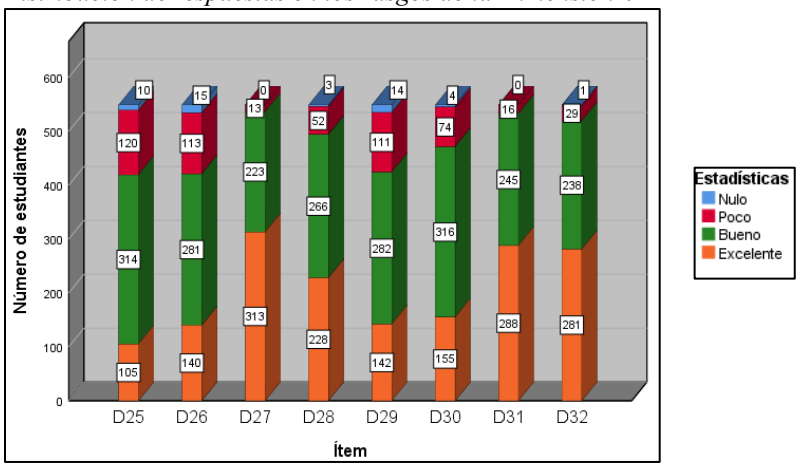
Rasgos deseables del perfil docente	**Media**
D25. Posee saberes y dominios sobre la gestión escolar y participa de forma activa para contribuir en los proyectos de mejora institucional y del Sistema Educativo Nacional.	73.5%
D26. Colabora en el diseño, implementación y evaluación de la Planeación Institucional, asumiendo responsabilidades para el logro de las metas y objetivos de la escuela.	74.8%
D27. Muestra disposición para trabajar de forma colaborativa, responsable y crítica, para contribuir a que la escuela ofrezca un servicio educativo de excelencia.	**88.8%**
D28. Colabora en el fortalecimiento de los vínculos al interior de la escuela y con la comunidad.	82.8%
D29. Genera diversas formas de encuentro con las familias, que permitan coordinar acciones, tanto en la escuela como en los hogares de las alumnas y los alumnos, orientadas a favorecer su formación integral.	75.3%
D30. Vincula los contenidos de aprendizaje para proponer alternativas de solución a los problemas políticos, sociales, económicos, ecológicos y culturales de México y de su propio entorno.	78.3%
D31. Promueve entre las alumnas y los alumnos el aprecio, solidaridad, empatía y apoyo por las demás personas que forman parte de la comunidad, principalmente hacia aquellas que se encuentran en situación de vulnerabilidad.	87.5%
D32. Practica y promueve hábitos de vida saludables, es consciente de la urgente necesidad del cuidado de la naturaleza y el medio ambiente e impulsa una conciencia ambiental.	86.5%

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, en esta misma dimensión, el rasgo percibido como más fuerte es el D27, con un 88.8% de consolidación; en el cual, casi la

totalidad del estudiantado manifiestan tener una buena o excelente disposición al trabajo colaborativo y responsable, propiciando que la escuela ofrezca un servicio educativo de excelencia.

Figura 5.
Distribución de respuestas en los rasgos de la Dimensión 4



Fuente: elaboración propia

Respecto a la dimensión de ***Principios filosóficos, éticos y legales***, abordada en la Tabla 12 y Figura 6, el único rasgo que se encuentra por debajo del 80% de consolidación es el E33 que versa sobre el conocimiento del marco normativo y organizativo del Sistema Educativo de México, para garantizar el derecho a la educación de todas las niñas, niños y adolescentes. En este caso 107 de los entrevistados

afirmaron tener poco o nulo dominio de las leyes y acuerdos sobre los que se cimenta la educación del país.

Tabla 12.
Nivel de consolidación de los rasgos que integran la dimensión Principios filosóficos, éticos y legales

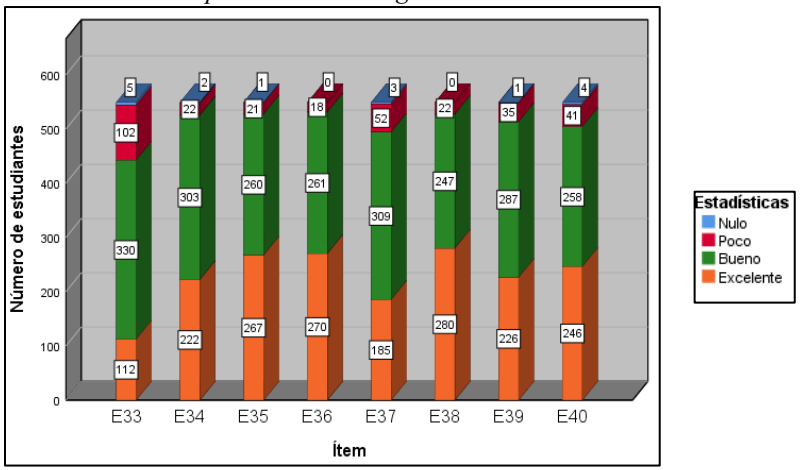
Rasgos deseables del perfil docente	Media
E33. Conoce el marco normativo y organizativo del Sistema Educativo Nacional que garantiza el derecho a la educación de todas las niñas, los niños y adolescentes desde el reconocimiento de su diversidad.	75.0%
E34. Lleva a cabo acciones para que las alumnas y alumnos accedan al goce de todos sus derechos humanos.	84.0%
E35. Trabaja para erradicar toda forma de violencia física, emocional, de género, psicológica, sexual y racial.	86.0%
E36. Asume la tarea educativa como un compromiso de formación de una ciudadanía libre que reconoce los derechos de todas y todos.	86.5%
E37. Mediante sus acciones, pensamiento reflexivo, crítico y creativo contribuye en la reducción de la pobreza, la desigualdad, la deshumanización y todo tipo de exclusión.	80.8%
E38. Garantiza, desde su práctica educativa, que las alumnas y los alumnos, sin distinción, tengan igualdad de oportunidades, a fin de que mantengan su trayectoria escolar.	**86.8%**
E39. Busca una formación y actualización profesional permanente para fortalecer las áreas de oportunidad de su práctica docente.	83.5%
E40. Ejerce el cuidado de sí, de su salud física y psicológica, el cuidado del otro y de la vida.	84.0%

Fuente: elaboración propia

A su vez, el rasgo más consolidado de esta dimensión es el E38, seguido muy de cerca por el E35 y E36, con un 86.8%, 86.5% y 86%, respectivamente. Por lo que, desde su perspectiva, las y los estudiantes brindan oportunidades con igualdad para sus alumnas y alumnos, así

como la formación de una ciudadanía libre y que ejerce sus derechos, velando por la erradicación de todo tipo de violencia física y psicológica.

Figura 6.
Distribución de respuestas en los rasgos de la Dimensión 5.



Fuente: elaboración propia

Por último, en esta parte del análisis descriptivo, en la Tabla 13 y Figura 7 se presentan los rasgos de la ***Dimensión Investigación e innovación***. Se reitera que esta parte del perfil docente es la que mostró niveles de consolidación más bajos respecto a las restantes, con un 79.8% de promedio. Sin embargo, al realizar un análisis más detallado, es posible observar que los tres primeros rasgos presentan un porcentaje por arriba

del 80%, lo que indica un buen nivel de consolidación. Éstos hacen referencia a habilidades y capacidades que implican el diseño didáctico de estrategias innovadoras, que retan a las y los estudiantes intelectualmente y que generan en ellos curiosidad y creatividad; además de incorporar de forma efectiva los recursos digitales como medio para enriquecer su quehacer docente.

Tabla 13.
Nivel de consolidación de los rasgos que integran la dimensión Investigación e innovación

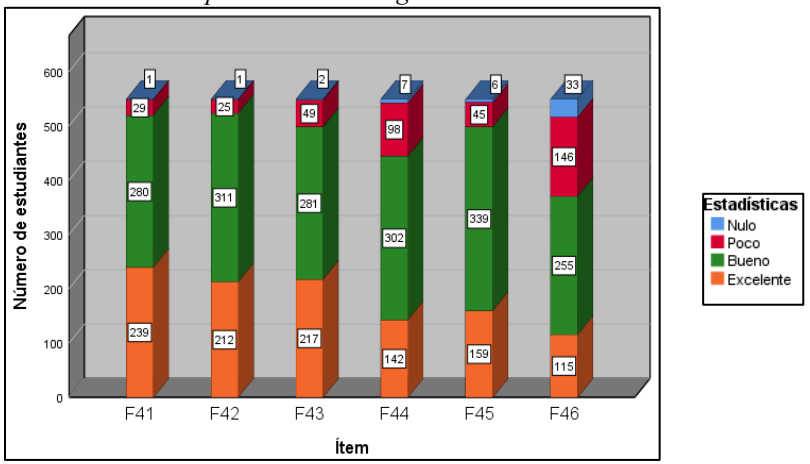
Rasgos deseables del perfil docente	**Media**
F41. Diseña y utiliza estrategias y actividades didácticas innovadoras para el tratamiento de los contenidos de enseñanza.	**84.5%**
F42. Plantea tareas o desafíos de aprendizaje que implican esfuerzo intelectual, curiosidad y creatividad, para aprender con seguridad, iniciativa, perseverancia y espíritu crítico.	83.5%
F43. Utiliza las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, como medios para vincularse con el mundo y enriquecer su quehacer pedagógico.	82.5%
F44. Está informado respecto a los avances recientes de la investigación educativa y científica, vinculados con práctica docente.	76.3%
F45. Produce saberes y conocimiento a partir de la realización de investigación educativa y la reflexión de la práctica docente para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.	79.8%
F46. Comparte sus hallazgos investigativos a través de grupos de trabajo, medios digitales y eventos académicos.	70.5%

Fuente: elaboración propia

Mientras que los tres rasgos restantes se encuentran por debajo del 80% de consolidación y son los que hacen referencia directa a la generación,

aplicación y divulgación de nuevo conocimiento. Específicamente el rasgo F46 es el que presenta el promedio más bajo de todo el InvELP con un 70.5% de consolidación, el cual planea la socialización de hallazgos de investigación en medios digitales o eventos académicos. Así pues, sería interesante realizar un estudio con mayor profundidad para conocer las causas de esta percepción y analizar la forma en que las y los estudiantes sistematizan todo su quehacer didáctico, por ejemplo, durante la práctica profesional, lo cual da la posibilidad para la generación de nuevo conocimiento e indagar si se hace difusión de este y de que formas.

Figura 7.
Distribución de respuestas en los rasgos de la Dimensión 6.



Fuente: elaboración propia.

Para cerrar con el análisis descriptivo, en la Tabla 14 se presenta un concentrado de los rasgos con mayor y menor nivel de consolidación por dimensión. Esta información es un punto de referencia importante para el futuro diseño de estrategias de intervención.

Tabla 14.
Concentrado de fortalezas y áreas de oportunidad por dimensiones

Fortalezas	Áreas de oportunidad
A3. Dialoga con sus alumnas y alumnos de forma respetuosa y empática, a fin de conocer su situación de vida, necesidades de aprendizaje, intereses, ideas y emociones.	A1. Reconoce los principales procesos físicos y psicológicos del desarrollo y aprendizaje infantil o adolescente.
B10. Diseña estrategias y actividades didácticas acordes con los contenidos de aprendizaje y las necesidades de las alumnas y los alumnos.	B8. Conoce y comprende el conjunto de capacidades fundamentales a desarrollar en las alumnas y los alumnos, establecidas en el plan de estudios y los programas vigentes.
C21. Motiva la participación de todas las alumnas y los alumnos, propiciando interacciones para construir aprendizajes y experiencias desde diversas perspectivas.	C18. Diseña y gestiona ambientes de aprendizaje presenciales, híbridos y a distancia, respondiendo creativamente a los escenarios cambiantes de la educación y el contexto.
D27. Muestra disposición para trabajar de forma colaborativa, responsable y crítica, para contribuir a que la escuela ofrezca un servicio educativo de excelencia.	D25. Posee saberes y dominios sobre la gestión escolar y participa de forma activa para contribuir en los proyectos de mejora institucional y del Sistema Educativo Nacional.
E38. Garantiza, desde su práctica educativa, que las alumnas y los alumnos, sin distinción, tengan igualdad de oportunidades, a fin de que mantengan su trayectoria escolar.	E33. Conoce el marco normativo y organizativo del Sistema Educativo Nacional que garantiza el derecho a la educación de todas las niñas, los niños y adolescentes desde el reconocimiento de su diversidad.
F41. Diseña y utiliza estrategias y actividades didácticas innovadoras para el tratamiento de los contenidos de enseñanza.	F46. Comparte sus hallazgos investigativos a través de grupos de trabajo, medios digitales y eventos académicos.

Fuente: elaboración propia.

De forma general es posible observar que los rasgos considerados como más consolidados, en su mayoría, refieren a habilidades y capacidades de tipo prácticas, relacionadas con el saber hacer y que se manifiestan en el trabajo directo en las escuelas de práctica y con las y los estudiantes en el aula, diseñando e implementando estrategias didácticas innovadoras, cuidando y motivando un desarrollo integral y mostrando disposición para el trabajo colegiado. Mientras que los rasgos con mayores áreas de oportunidad son de tipo conceptual, correspondientes al saber conocer. Esta falta de elementos teóricos va desde aspectos del propio desarrollo físico, psicológico y emocional del estudiantado de Educación Básica, así como los propios lineamientos curriculares de los planes y programas, llegando hasta el propio marco normativos del Sistema Educativo. A esto se agrega la dificultad que los futuros docentes perciben para participar en los procesos de planeación y gestión institucionales, así como la difusión del conocimiento generado a través de la investigación.

Para iniciar la segunda etapa del análisis, de corte correlacional, se llevó a cabo la aplicación de una prueba de normalidad de las distintas

variables de interés (ver Tabla 15). Mediante la prueba de Kolmogorv-Smirnof se encuentra que la totalidad de las dimensiones, así como la variable correspondiente al nivel de consolidación general, presentan un valor de significancia igual a .000 ($p<0.05$), con lo que se concluye que su comportamiento muestra una distribución no normal.

Tabla 15.
Prueba de normalidad de variables

	Kolmogorov-Smirnova		
	Estadístico	**gl**	**Sig.**
Estado civil	.530	549	.000
Número de hijos	.515	549	.000
Estado laboral	.395	549	.000
Situación habitacional	.469	549	.000
Ingreso promedio mensual en sus hogares	.253	549	.000
Promedio	.376	549	.000
Subsistema de egreso de bachillerato	.183	549	.000
Licenciatura	.317	549	.000
Reprobación	.497	549	.000
Atención a la diversidad	.107	549	.000
Diseño didáctico y evaluación	.097	549	.000
Construcción de ambientes de aprendizaje	.101	549	.000
Gestión escolar y comunitaria	.098	549	.000
Principios filosóficos, éticos y legales	.111	549	.000
Investigación e innovación	.140	549	.000
Nivel de consolidación general	.070	549	.000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente: elaboración propia.

Por lo anterior, para la realización de los análisis correlacionales es recomendable utilizar pruebas estadísticas no paramétricas, siendo para

este caso específico el coeficiente de correlación de Spearman o la prueba de Kruskal-Wallis, los más indicados ya que se pretende identificar si existe relación entre pares de variables nominales u ordinales no lineales.

Primeramente, se analiza si existe diferencia significativa entre el nivel de consolidación de los rasgos deseables del perfil de egreso general de cada una de las instituciones. Para estos, se procede a realizar la comparación de grupos independientes mediante la prueba de Kruskal-Wallis. En la Tabla 16 se presenta el p valor obtenido.

Tabla 16.
Prueba de Kruskal-Wallis con variable de agrupación Institución

	Nivel de consolidación
H de Kruskal-Wallis	33.030
gl	4
Sig. asintótica	**.000**

a. Prueba de Kruskal Wallis
b. Variable de agrupación: Institución

Fuente: elaboración propia

Al ser, el valor de probabilidad, menor a 0.05 es posible afirmar que, si existe una diferencia significativa entre la percepción del nivel de consolidación de los rasgos deseables que tiene las y los estudiantes de al menos un par de instituciones, sin descartar que puedan ser más. Al

profundizar al respecto, se determina que existe diferencia significativa en las medias del nivel de consolidación las siguientes parejas de instituciones: ENRJGA-ByCENED, ENRJGA-CAM, ENPCAC-ByCENED, ENPCAC-CAM e IESEN-CAM. Las posibles razones pueden ser muy diversas, teniendo como probables explicaciones las propias condiciones contextuales de cada institución, hasta el nivel de análisis reflexivo de los propios estudiantes.

Mediante la misma prueba estadística, se analiza si existe una diferencia significativa entre la percepción del nivel de consolidación tomando como variable de agrupación la licenciatura que se cursa. En la Tabla 17 se presentan los resultados, donde se observa que el p valor es de 0.054, ligeramente mayor al nivel de significancia de 0.05. Por consiguiente, a pesar de que en la etapa de análisis descriptivo se identificaron algunas diferencias que resultaron de interés entre las percepciones expresadas por estudiantes de cada una de las licenciaturas, se determina en esta etapa de análisis correlacional que no existe una diferencia significativa en las medias del nivel de consolidación, tomando como referencia de comparación la carrera que se estudia.

Tabla 17.
Prueba de Kruskal-Wallis con variable de agrupación Licenciatura

	Nivel de consolidación
H de Kruskal-Wallis	10.887
gl	5
Sig. asintótica	**.054**

a. Prueba de Kruskal Wallis
b. Variable de agrupación: Licenciatura

Fuente: elaboración propia

Esta misma prueba estadística se realizó tomando como variables de agrupación el Estado civil, Situación laboral y Subsistema de bachillerato. Los p valor correspondientes se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 18.
Prueba de Kruskal-Wallis con variable de agrupación Estado civil, Situación laboral y Subsistema de egreso Bach

	Estado civil	Situación laboral	Subsistema
H de Kruskal-Wallis	.355	2.314	10.276
gl	2	3	6
Sig. asintótica	**.837**	**.510**	**.114**

a. Prueba de Kruskal Wallis

Fuente: elaboración propia

Como es posible observar, todos los p valor están por encima de 0.05, por lo tanto, no existe una diferencia significativa entre los subgrupos de personas pertenecientes a cada una de las variables, por lo tanto, es

posible afirmar que, en esta investigación, las citadas variables no influyen en la percepción del nivel de consolidación de los rasgos deseables.

Luego, para determinar si existe alguna diferencia significativa en la percepción de consolidación del perfil docente según los propios estudiantes, considerando las variables Género y Reprobación de alguna asignatura, se aplicó el estadístico U de Mann-Whitney, recomendada para la comparación de dos grupos independientes cuando no se cumplen los supuestos de normalidad, obteniendo las cantidades presentadas en la Tabla 19.

Tabla 19.
Prueba U de Mann-Whitney para las variables Género y Reprobación de alguna asignatura

	Género	Reprobación
U de Mann-Whitney	25973.500	17722.000
Estadístico de prueba estandarizado	-3.899	-3.616792
Sig. asintótica (prueba bilateral)	**.000**	**.000**

Fuente: elaboración propia

Para ambas variables se ha obtenido un valor de probabilidad de .000 (<0.05), por lo tanto, es posible afirma que existe una diferencia significativa entre la percepción del género femenino y masculino, de

estudiantes de octavo semestre de las IFDP de Durango, respecto a su percepción del nivel de consolidación de los rasgos deseables del perfil docente. Sería muy interesante, indagar las causas de esta diferencia. Lo mismo sucede entre las y los estudiantes que han reprobado alguna asignatura y quienes no, en este caso quizá la percepción del que reprueba se vea afectada, considerándose menos capaz al compararse con sus compañeros que nunca ha estado en esta situación.

Por último, para comprobar si existe algún tipo de correlación entre la variable Consolidación del perfil docente y las variables Edad, Número de hijos, Ingreso promedio mensual y Calificación promedio, se aplicó la Rho de Spearman. En la Tabla 20 se presentan los datos estadísticos obtenidos.

Tabla 20.
Coeficiente de correlación de Spearman para las variables Edad, Número de hijos, Ingreso y Promedio

			Edad	Número de hijos	Ingresos promedio	Calificación promedio
Rho de Spearman	Nivel de consolidación	Coeficiente de correlación	-.003	.010	.058	.244
		Sig. (bilateral)	**.936**	**.823**	**.174**	**.000**
		N	549	549	549	549

Fuente: elaboración propia

Con base en los datos, se determina que, del listado de variables, la única que correlaciona con la percepción de nivel de consolidación es la de Calificación promedio obtenida durante el trascurso de la licenciatura, sin embargo, la relación presente, aunque positiva, es baja. De las variables restantes, su p valor, sobre pasa por mucho el valor de significancia de 0.05.

Es así como se concluye el análisis correlacional, señalando que las variables Institución, Género, Reprobación y Calificación promedio, son las únicas que presentan diferencias significativas entre los niveles de consolidación percibidos por sus subgrupos de estudiantes correspondientes. La indagación sobre las posibles causas, puede ser tema para un estudio consecutivo.

Conclusiones

Al Tomar como referencia los resultados obtenidos, es posible identificar ciertas coincidencias con los estudios presentadas en los antecedentes y marco de referencia. Por ejemplo, Hilario et al. (2023) identificaron que, según los empleadores de 92 egresados de una carrera

profesional de educación en Perú, la competencia con puntuaciones más baja es la de Investigativa, situación que coincide con los hallazgos aquí presentados.

Otra coincidencia se encuentra con Ortega (2021), quien evaluó el logro del perfil de cuatro generaciones de egresados de la Maestría en Educación, Campo Intervención Didáctica. En sus resultados afirma que el ámbito que muestra mayores fortalezas es el de Intervención, sobresaliendo el rasgo Diseñar secuencias didácticas que promueven el desarrollo de competencias de mis estudiantes. Y aunque los niveles educativos son distintos, resulta de interés observar que para este caso los rasgos correspondientes diseño de estrategias didácticas también mostraron un alto nivel de consolidación. Esto puede deberse a la tradición del trabajo normalista y la especial relevancia que toma el trayecto de la Práctica profesional.

Este estudio, al ser de corte descriptivo-correlacional, presenta algunas limitaciones naturales, siendo una de las principales, la imposibilidad de ahondar en las posibles causas de algunas situaciones que se detectan, teniendo como ejemplo, por qué el género femenino percibe un mayor

nivel de consolidación que el masculino. En esto solo sería posible profundizar utilizando técnicas e instrumentos pertenecientes al paradigma cualitativo. Por lo tanto, es recomendable considerar esto en futuros estudios.

Aun y con las limitaciones identificadas, es posible afirmar que el objetivo del estudio se cumplió, pues se pretendía caracterizar el nivel de consolidación de los rasgos deseables del perfil docente, según la percepción de los propios estudiantes. Cuestión que fue abordada y agotada, con base en las etapas descriptiva y correlacional, mediante las que se presentó un análisis detallado de la situación que guarda cada una de las dimensiones consideradas en el estudio y un comparativo con base en las variables sociodemográficas incluidas en el InvELP.

Como aspectos de corte sociodemográficos más relevantes detectados en el estudio, se contó con una participación de 549 estudiantes de octavo semestre de las cinco IFDP de Durango, de los cuales 31.9% fueron del sexo masculino y 68% femenino. La edad promedio es de 22 años y la calificación promedio de 8.5. El 92.2% manifestaron ser solteros. El 65.8% no labora y el 78.9% vive con sus padres. Además,

el 18.8% afirmo haber reprobado alguna asignatura durante su trayecto escolar.

Como hallazgos principales relacionados con la segunda sección del InvELP, el nivel de consolidación percibido por las y los estudiantes en cada una de las dimensiones es bueno, siendo la dimensión de Atención a la diversidad e inclusión, en la que se declara una mayor fortaleza a nivel estatal, con un promedio de 84.3%, mientras que la dimensión de Investigación e innovación presenta un 79.8%, siendo la percibida como menor consolidada.

De forma general fue posible observar que los rasgos considerados como mejor consolidados, en su mayoría, refieren a habilidades y capacidades de tipo prácticas, relacionadas con el saber hacer y que se manifiestan en el trabajo directo en las escuelas de práctica y con las y los dicentes en el aula. Mientras que los rasgos con mayores áreas de oportunidad son de tipo conceptual, correspondientes al saber conocer, manifestando falta de elementos teóricos del desarrollo, curriculares y normativos. A esto se agrega la dificultad que futuras y futuros docentes

perciben para participar en los procesos de planeación y gestión institucionales, así como la realización de investigación y su difusión.

Mediante el tratamiento de la información recabada es posible afirmar que las y los estudiantes de octavo semestre de las IFDP consideran tener un buen nivel de consolidación de los rasgos deseables del perfil docente, correspondiente a un promedio de 82.3%. Esta cifra es alentadora, sin embargo, es menester continuar trabajando para alcanzar ese 17.7% restante.

Con base en el análisis correlacional se concluyó que las variables Institución, Género, Reprobación y Calificación promedio, son las únicas que presentaron diferencias significativas entre los niveles de consolidación percibidos por sus subgrupos de estudiantes correspondientes.

A partir de estos hallazgos es necesario trabajar en la generación de sugerencias específicas para mejorar los planes de estudio, las estrategias pedagógicas, las prácticas profesionales, la vinculación con el medio y las propias escuelas de práctica profesional. Además de impulsar el fortalecimiento del marco normativo y la evaluación

integral, generando propuestas puntuales de atención para cada una de las IFDP.

Para futuras investigaciones, se identificaron distintas aristas sobre las que se podría continuar profundizando en el estudio. Una de ellas es la señalada por Alvarado et al. (2017) que tiene que ver con la importancia de incorporar distintos tipos de informantes durante el proceso de indagación. Para este caso en particular, se considera viable avanzar en la adaptación del InvELP para que docentes o tutores proporcionen sus perspectivas y ver el nivel de coincidencia con la opinión del estudiantado.

Una cuestión más que sería adecuado considerar es la planeación de un estudio de corte longitudinal, más que transversal, programando distintos momentos para la recolección de información, considerando a los grupos de estudiantes en distintos momentos de su trayecto de formación, pues sería muy enriquecedor caracterizar la forma en que cambia su percepción sobre la consolidación de los rasgos de su perfil docente.

Referencias

Alvarado, M., Audibert, M., Cifuentes, C., Gómez, M., Mella, E. y Román, A. (2017) Hitos evaluativos para evidenciar el logro de los perfiles en Evaluación del Logro de Perfiles de Egreso: Experiencias Universitarias, pp. 65-109. Chile: CINDA.

Álvarez, S., Pizarro, P. y Guzmán, J. (2023) Evaluación del perfil de egreso de pedagogías en la práctica profesional: medición desde docentes tutores del sistema escolar. IE Revista de investigación educativa de la Rediech. 14, e1682, pp. 1-23. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1682

Barraza, A. (2007) La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. Investigación educativa duranguense, 7, pp. 5-14.

Carrera, C., Lara, Y. y Madrigal, J. (2019). Evaluación del logro del perfil de egreso. Un estudio de caso. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 4(2), pp. 1019–1028. https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.317

Cornejo, V., Bedregal, N. Guevara, K. y Flores, S. (2022) Proceso de sistematización de la evaluación del perfil de egreso a partir de la medición y evaluación progresiva y secuencial de los resultados del estudiante. Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação. E50, pp. 169-184.

Diario Oficial de la Federación (2018, 3 de agosto) Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de

estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. Consultado en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación (2022, 29 de agosto) Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica. Consultado en: https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/J1S1iE8e13-ACUERDO_16_08_22.pdf

Diaz Barriga, F. y Barroso, R. (2014) Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, 53(1), pp. 36-56. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329700004

Hilario, N., Pucuhuaranga, T., Huamán, L., Lazo, M. y Maldonado, K. (2023) Evaluación del perfil de egreso en educación según graduados y empleadores en una universidad peruana. Cultura, Educación y Sociedad, 14(1), pp. 29-50. http://doi.org/10.17981/cultedusoc.14.1.2023.02

Huamán, L., Pucuhuaranga, T. e Hilario, N. (2020) Evaluación del logro del perfil de egreso en grados universitarios: tendencias y desafíos. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11(21). https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.691

Martínez, R., Camacho, M. y Rosado, M. (2021) La formación inicial docente y el perfil de egreso de la ENMJN y la BENM. Actas del 4to Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.

Medina, J. y González, J. (2019) Graduation Profiles of Pedagogy According to the Current Educational Policies. International Education Studies, (12)6. https://doi.org/10.5539/ies.v12n6p83

Medina, J. y González, J. (2020) Aproximación cuantitativa del logro del perfil de egreso desde la perspectiva de los estudiantes. Revista Meta: Avaliação, 12(35), pp. 364-382, Rio de Janeiro. http://doi.org/10.22347/2175-2753v12i35.2500

Meléndez, A., Estrada, M., Gómez, Y. y Rivera, L. (2025) Construcción y Validación del Inventario de Evaluación del Logro del Perfil de Egreso Docente. Research Gate.

Murphy, K. R. y Davidshofer, C. O. (2004). Psychological Testing: Principles and Applications (6th ed.). Pearson.

Namakforoosh, M. (2002). Metodología de la investigación. Limusa.

Ortega, F. (2021) Evaluación del perfil de egreso en estudiantes de Maestría en Educación de Durango. Innovación educativa, 21(87), pp. 35-52.

Pucuhuaranga, T., Hilario, N., y Huamán, L. (2019). Modelo de evaluación del perfil de egreso en estudiantes de educación - Universidad Nacional del Centro del Perú. Revista Espacios, 40(39)

Riquelme, P., Ungüeño, A., Del Valle, R., Jara, E. y Del Pino, M. (2017) Desafíos para la evaluación del perfil de egreso, Aproximaciones conceptuales en Evaluación del Logro de Perfiles de Egreso: Experiencias Universitarias, pp. 19-37. Chile: CINDA

Secretaría de Educación Pública (2022) Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. Consultado en: http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2023-2024/compilacion/EB/Marco_EB.pdf

Secretaría de Educación Pública (2024) Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2025-2026/compilacion/EB/Marco_EB.pdf

Tolentino, J. (2023) Las vías del perfil de egreso: construcción y evaluación. En Tolentino, J. (Coord.) *Evaluación del perfil de egreso: uso de rúbricas para competencias específicas*, pp. 23-42. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Anexos

Inventario de Evaluación de Logro del Perfil de Egreso

Docente

El objetivo de la aplicación del presente instrumento es conocer la percepción que tiene el estudiante normalista respecto al nivel de logro del perfil de egreso alcanzado hasta este momento en su formación profesional. Se le solicita responder llevando a cabo un ejercicio de autorreflexión profundo y con total honestidad. El estudio tiene fines completamente académicos e investigativos y los datos obtenidos serán tratados confidencialmente. La contestación es voluntaria.

Proporcione los siguientes datos sociodemográficos.

Institución a la que pertenece	Ciclo escolar
Licenciatura	Semestre que cursa
Sexo	Estado civil
Edad	Subsistema de egreso de bachillerato
Número de hijos	¿Actualmente trabaja?
¿Con quién vive?	Ingreso promedio mensual en su hogar
¿Apoya con los gastos de su hogar?	Reprobación de alguna asignatura: Si__ No__
Promedio	

Lea detenidamente las siguientes capacidades relacionadas con el perfil de egreso de la formación inicial docente y seleccione la opción que corresponda según su nivel de consolidación, tomando en cuenta la siguiente escala.

(1) nulo, (2) poco, (3) bueno, (4) excelente

I. Atención a la diversidad e inclusión				
Capacidades	**Nulo (1)**	**Poco (2)**	**Bueno (3)**	**Excelente (4)**
1. Reconoce los principales procesos físicos y psicológicos del desarrollo y aprendizaje infantil o adolescente.				
2. Identifica las características y necesidades de aprendizaje de las alumnas y los alumnos, asociadas a su entorno familiar, social, escolar y comunitario.				
3. Dialoga con sus alumnas y alumnos de forma respetuosa y empática, a fin de conocer su situación de vida, necesidades de aprendizaje, intereses, ideas y emociones.				
4. Identifica las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan las alumnas y alumnos y lleva a cabo ajustes en las actividades para minimizarlas o eliminarlas.				
5. Realiza procesos de educación inclusiva considerando la diversidad de las alumnas y los alumnos y el entorno sociocultural.				
6. Promueve en sus relaciones una colaboración respetuosa, la equidad de género y una interculturalidad crítica de diálogo, de reconocimiento de la diversidad y la diferencia.				
7. Diseña actividades que fomentan el bienestar y un desarrollo integral, considerando lo socioemocional, el pensamiento crítico, la lectura y escritura, las artes, el cuidado de la salud, la igualdad de género, una cultura de paz y la protección del medio ambiente.				
II. Diseño didáctico y evaluación				
Capacidades	**Nulo (1)**	**Poco (2)**	**Bueno (3)**	**Excelente (4)**
8. Conoce y comprende el conjunto de capacidades fundamentales a desarrollar en las alumnas y los alumnos, establecidas en el plan de estudios y los programas vigentes.				
9. Domina los distintos contenidos disciplinares de aprendizaje y su enfoque de enseñanza.				

10. Diseña estrategias y actividades didácticas acordes con los contenidos de aprendizaje y las necesidades de las alumnas y los alumnos.				
11. Es capaz de contextualizar el proceso de aprendizaje e incorporar temas y contenidos locales, regionales, nacionales y globales significativos.				
12. Diseña y usa materiales y recursos educativos adecuados que permitan que las alumnas y los alumnos tengan experiencias que les ayuden a aprender mejor.				
13. Considera los saberes, ideas y puntos de vista de las alumnas y los alumnos para el diseño de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, poniéndolo en el centro del proceso educativo como protagonista de su aprendizaje.				
14. Realiza una evaluación formativa permanente, incorporando estrategias en el inicio, durante y al final de los procesos de enseñanza.				

15. Conoce e implementa una amplia variedad de estrategias de evaluación flexibles, cuidando que sean coherentes con los aprendizajes que pretende lograr, las características de las alumnas y alumnos y los momentos.				
16. Analiza la información obtenida a partir del proceso de evaluación, la comunica a sus alumnas y alumnos, padres de familia y la utiliza para mejorar su práctica docente.				
III. Construcción de ambientes de aprendizaje				
Capacidades	**Nulo (1)**	**Poco (2)**	**Bueno (3)**	**Excelente (4)**
17. Genera ambientes de aprendizaje dentro y fuera del aula, aprovechando los distintos espacios institucionales y comunitarios como vía para lograr el desarrollo integral de las alumnas y los alumnos.				
18. Diseña y gestiona ambientes de aprendizaje presenciales, híbridos y a distancia, respondiendo creativamente a los escenarios cambiantes de la educación y el contexto.				

19. Comunica a las alumnas y los alumnos los contenidos de aprendizajes así como las formas de trabajo y evaluación para orientar su esfuerzo y participación.				
20. Desarrolla actividades de aprendizaje que requieren del esfuerzo y compromiso, tanto individual como colectivo, procurando la construcción de comunidades de aprendizaje.				
21. Motiva la participación de todas las alumnas y los alumnos, propiciando interacciones para construir aprendizajes y experiencias desde diversas perspectivas.				
22. Gestiona adecuadamente el tiempo escolar, empleándolo en actividades orientadas al aprendizaje y la participación.				
23. Utiliza el espacio escolar de manera flexible y segura, teniendo en cuenta las opiniones, características y necesidades de sus alumnas y alumnos.				

24. Emplea las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital como medio para mejorar el aprendizaje.				
IV. Gestión escolar y comunitaria				
Capacidades	**Nulo (1)**	**Poco (2)**	**Bueno (3)**	**Excelente (4)**
25. Posee saberes y dominios sobre la gestión escolar y participa de forma activa para contribuir en los proyectos de mejora institucional y del Sistema Educativo Nacional.				
26. Colabora en el diseño, implementación y evaluación de la Planeación Institucional, asumiendo responsabilidades para el logro de las metas y objetivos de la escuela.				
27. Muestra disposición para trabajar de forma colaborativa, responsable y crítica, para contribuir a que la escuela ofrezca un servicio educativo de excelencia.				
28. Colabora en el fortalecimiento de los vínculos al interior de la				

escuela y con la comunidad.				
29. Genera diversas formas de encuentro con las familias, que permitan coordinar acciones, tanto en la escuela como en los hogares de las alumnas y los alumnos, orientadas a favorecer su formación integral.				
30. Vincula los contenidos de aprendizaje para proponer alternativas de solución a los problemas políticos, sociales, económicos, ecológicos y culturales de México y de su propio entorno.				
31. Promueve entre las alumnas y los alumnos el aprecio, solidaridad, empatía y apoyo por las demás personas que forman parte de la comunidad, principalmente hacia aquellas que se encuentran en situación de vulnerabilidad.				
32. Practica y promueve hábitos de vida saludables, es consciente de la urgente necesidad del cuidado de la naturaleza y el medio ambiente e impulsa una conciencia ambiental.				

V. Principios filosóficos, éticos y legales				
Capacidades	**Nulo (1)**	**Poco (2)**	**Bueno (3)**	**Excelente (4)**
33. Conoce el marco normativo y organizativo del Sistema Educativo Nacional que garantiza el derecho a la educación de todas las niñas, los niños y adolescentes desde el reconocimiento de su diversidad.				
34. Lleva a cabo acciones para que las alumnas y alumnos accedan al goce de todos sus derechos humanos.				
35. Trabaja para erradicar toda forma de violencia física, emocional, de género, psicológica, sexual y racial.				
36. Asume la tarea educativa como un compromiso de formación de una ciudadanía libre que reconoce los derechos de todas y todos.				
37. Mediante sus acciones, pensamiento reflexivo, crítico y creativo contribuye en la reducción de la pobreza, la desigualdad, la deshumanización y todo tipo de exclusión.				

38. Garantiza, desde su práctica educativa, que las alumnas y los alumnos, sin distinción, tengan igualdad de oportunidades, a fin de que mantengan su trayectoria escolar.				
39. Busca una formación y actualización profesional permanente para fortalecer las áreas de oportunidad de su práctica docente.				
40. Ejerce el cuidado de sí, de su salud física y psicológica, el cuidado del otro y de la vida.				
VI. Investigación e innovación				
Capacidades	**Nulo (1)**	**Poco (2)**	**Bueno (3)**	**Excelente (4)**
41. Diseña y utiliza estrategias y actividades didácticas innovadoras para el tratamiento de los contenidos de enseñanza.				
42. Plantea tareas o desafíos de aprendizaje que implican esfuerzo intelectual, curiosidad y creatividad, para aprender con seguridad, iniciativa, perseverancia y espíritu crítico.				
43. Utiliza las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y				

aprendizaje digital, como medios para vincularse con el mundo y enriquecer su quehacer pedagógico.				
44. Está informado respecto a los avances recientes de la investigación educativa y científica, vinculados con práctica docente.				
45. Produce saberes y conocimiento a partir de la realización de investigación educativa y la reflexión de la práctica docente para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.				
46. Comparte sus hallazgos investigativos a través de grupos de trabajo, medios digitales y eventos académicos.				

Comparta algunas necesidades o acciones personales o institucionales que considera sería adecuado realizar para lograr la consolidación de las capacidades del perfil de egreso antes planteadas.

Percepción del Logro del Perfil de Egreso de Estudiantes de Licenciatura de la ByCENED

Perception of the Achievement of the Teacher Graduation Profile of the Bachelor Students of ByCENED

Aida del Carmen Ríos Zavala
aida.rios.zavala@bycened.mx

Sandra Leticia García Aquino
sandra.garcia.aquino@bycened.mx

José Bernardo Sánchez Reyes
jose.sanchez.reyes@bycened.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Resumen

El perfil de egreso es el marco de referencia que origina la construcción y diseño de los planes y programas de estudio, donde se describen las capacidades que los egresados desarrollarán y consolidarán al término de la licenciatura (SEP, 2022); esta investigación tiene como propósito principal Identificar la percepción del Logro del Perfil de Egreso de las y los estudiantes de Licenciatura de 8vo. semestre de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (ByCENED); se siguió un paradigma postpositivista con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, transversal de tipo descriptivo y correlacional (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), se aplicó el Inventario para la Evaluación del Logro del Perfil de Egreso de Docentes (IPELPED), diseñado por Meléndez y Estrada (2025) integrado por 46 ítems dentro de seis dimensiones: atención a la diversidad e inclusión, diseño didáctico y evaluación, construcción de ambientes de aprendizaje, gestión escolar y comunitaria, principios filosóficos, éticos y legales, e investigación e innovación; la muestra estuvo constituida por 124 estudiantes de seis licenciaturas de la ByCENED. La dimensión de investigación e innovación obtuvo la media más baja (3.2688**)** donde no se muestra una diferencia significativa entre las licenciaturas, la Licenciatura en Educación Primaria presenta la percepción más alta del logro del perfil de egreso (80.90), en casi todas las dimensiones, en contraste con la Licenciatura en la Enseñanza de las Matemáticas con los rangos de promedios más bajos (44.14). El promedio general fue de 3.3801 en escala de 0 a 4 puntos, lo que indica que las y los estudiantes de licenciatura se perciben con un nivel "bueno" en el desarrollo del logro del perfil de egreso, lo que confirma la hipótesis de investigación planteada.
Palabras clave: perfil de egreso, percepción estudiantil, formación docente, educación normalista, evaluación de competencias.

Abstract

The graduation profile is the framework that originates the construction and design of study plans and programs, where the capabilities that graduates will develop and consolidate upon completion of their degree are described (SEP, 2022); the main purpose of this research is to identify the perception of the Achievement of the Graduation Profile of students in the 8th semester of the Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (ByCENED); a post-positivist paradigm was followed with a quantitative approach, non-experimental design, descriptive and correlational cross-sectional (Hernández-Sampieri and Mendoza, 2018), the Inventory for the Evaluation of the Achievement of the Teachers' Graduation Profile (IPELPED) was applied, designed by Meléndez and Estrada (2025) consisting of 46 items within six dimensions: attention to diversity and inclusion, didactic design and evaluation, construction of learning environments, school and community management, educational principles philosophical, ethical and legal dimensions, and research and innovation; the sample consisted of 124 students from six undergraduate programs at ByCENED. The research and innovation dimension received the lowest average (3.2688), where no significant difference was shown among the undergraduate programs. The Bachelor in Primary Education presented the highest perception of achievement of the graduate profile (80.90) in almost all dimensions, in contrast to the Bachelor in Mathematics Teaching, which had the lowest average ranges (44.14). The overall average was 3.3801 on a scale from 0 to 4 points, indicating that undergraduate students perceive themselves as having a 'good' level in the development of the graduate profile achievement, confirming the proposed research hypothesis.
Key words: graduation profile, student perception, teacher training, normal school education, competency evaluation.

Introducción

Actualmente, en las Escuelas Normales de México está por concluir la implementación del Plan de Estudios 2018. Esta propuesta curricular

tiene como finalidad dar respuesta a la formación de docentes con un perfil profesional acorde a las necesidades educativas de nuestro país y en congruencia con los requerimientos de la educación básica, establecidos en el acuerdo 14/07/18, publicado por el Diario Oficial de la Federación el 3 de agosto de 2018.

En este contexto de actualización curricular, surge el Plan y Programas de estudio 2022 para las Licenciaturas en Educación Básica, el cual presenta una propuesta que fortalece los avances del Plan 2018, a través de una estructura organizada en cinco trayectos formativos articulados por el trayecto de Práctica profesional y saber pedagógico, posibilitando la formación académica con experiencias reales y promoviendo una práctica reflexiva y contextualizada.

En el Acuerdo número 16/08/22 se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican (DOF, 2022). Dentro del Anexo 1, se encuentran las disposiciones generales de los planes y programas de estudio de las licenciaturas que integran la formación de maestras y maestros de educación básica; en el cual, se parte de la

revisión de las experiencias de maestras y maestros en las escuelas normales como expertos en formación de docentes, donde se retoman los saberes pedagógicos, la diversidad sociocultural y contextos de ubicación de las diferentes escuelas normales, además se integran las dimensiones del currículum desde un enfoque de capacidades (SEP, 2022).

El enfoque curricular promueve el trabajo docente colaborativo en el desarrollo de contenidos desde una perspectiva interdisciplinar, articulada y congruente con los contextos socioculturales en los que se lleva a cabo su formación y práctica profesional. Además, incorpora enfoques transversales fundamentados en principios de equidad de género y derechos humanos, la interculturalidad crítica, la atención a la diversidad, el desarrollo socioemocional, la inclusión, la educación física, las artes, la salud y la sostenibilidad (SEP, 2022).

Las Escuelas Normales se enfrentan a grandes retos y desafíos, entre ellos, el que los egresados cuenten con una formación que les permita desarrollar habilidades imprescindibles para el ejercicio profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida. Estas instituciones, encargadas de la

formación de docentes, participan directamente en dos de los tres procesos fundamentales para asegurar la preparación de las y los docentes en México:

1. Los concursos de selección para el ingreso a las licenciaturas, mediante criterios como el promedio de bachillerato y los resultados del examen de admisión.
2. El cuidado y seguimiento de las trayectorias escolares del estudiantado, que culminan con el egreso y la obtención del grado de licenciatura.

El tercer proceso está en manos de las autoridades educativas y corresponde al ingreso al Servicio Profesional Docente (Medrano y Ramos, 2019, p. 111).

Desarrollo

En este contexto, cobra relevancia el identificar cómo perciben las y los estudiantes normalistas el nivel de logro del perfil de egreso, lo que permitirá evaluar la efectividad de su implementación

Investigaciones recientes han abordado esta temática. Por ejemplo: el estudio de Quispe et al. (2025), señala que el estudiantado responde que cuenta con las competencias afines al perfil de egreso, observándose dificultades en la formación estadística y en la producción académica; esta investigación concluye que la perspectiva de las y los estudiantes en el análisis del perfil de egreso, permite generar una clara idea sobre la efectividad del servicio prestado, aspecto fundamental para la toma de decisiones en la gestión universitaria.

De manera complementaria, la investigación realizada por Hilario-Flores (2022), que tuvo como objetivo evaluar la percepción del logro de las competencias genéricas y específicas según egresados y empleadores, de la carrera profesional de educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP), estudio de enfoque cuantitativo con diseño descriptivo transversal, en donde se determinó una pronta inserción laboral de los egresados, 87% en menos de un año; en general, se observa un alto nivel de logro –muy bueno y sobresaliente- en las competencias genéricas y específicas demostradas por los egresados en su práctica profesional, lo que coincide tanto con la percepción de los

propios egresados como con la de los empleadores. Las competencias genéricas de comunicación, el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo son altamente valoradas; en cuanto a las competencias específicas, destacan la formación pedagógica, la especialidad disciplinar y la dimensión axiológica.

Por otro lado, el estudio realizado por Lárraga y Aguilar (2021) tuvo como objetivo el conocer la manera en la que el pensamiento crítico, así como las competencias del perfil de egreso normalista, han sido desarrollados por los futuros docentes, inscrito en sus informes de prácticas profesionales, por medio de una rúbrica de evaluación. Entre los principales hallazgos se tiene una serie de recomendaciones para los directivos de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE) de San Luis Potosí, desde la aplicación consciente y evaluación de habilidades de análisis e interpretación de la práctica; así como fomentar la revisión en la redacción de escritos, puesto que impacta en las habilidades argumentativas de sus estudiantes.

El conocer la percepción que tienen las y los estudiantes normalistas respecto al nivel de logro de su perfil de egreso -especialmente hacia el

final de su formación, en el octavo semestre- se considera fundamental. Esta información permitirá reflexionar sobre los procesos formativos, identificar fortalezas y detectar áreas de oportunidad, que puedan orientar en propuestas de mejora en el diseño curricular y en la práctica docente.

En la presente investigación se planteó como Pregunta General de Investigación:

¿Cuál es el nivel de percepción del Logro del Perfil de Egreso del estudiantado de Licenciatura de 8vo. semestre de la ByCENED?

Derivado de la pregunta general se estableció el Objetivo General de Investigación:

Identificar el nivel de percepción del Logro del Perfil de Egreso del estudiantado de Licenciatura de 8vo. semestre de la ByCENED.

Metodología

El estudio realizado corresponde a un paradigma postpositivista, ya que se conoce la realidad de manera imperfecta; con enfoque cuantitativo definido como un conjunto de procesos secuenciales y probatorios;

presenta un diseño no experimental de tipo transeccional, se recolectaron datos en un solo momento, descriptivo y correlacional, en ese sentido "los diseños transeccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población" (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 155) y con respecto al correlacional, se establece la relación entre dos o más variables o dimensiones, en este caso, orientado a conocer la percepción que tiene el estudiantado normalista respecto al nivel de logro del perfil de egreso.

La presente investigación se desarrolló con estudiantes de 8vo. semestre de seis licenciaturas de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (ByCENED). La muestra estuvo conformada por 124 estudiantes pertenecientes a la generación 2021-2025, distribuidas de la siguiente manera:

- Licenciatura en Educación Inicial (LEI)

  8 estudiantes.
- Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE)

  17 estudiantes.

- Licenciatura en Educación Preescolar (LEPRE)

  51 estudiantes.
- Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI)

  31 estudiantes.
- Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas (LEAM)

  7 estudiantes.
- Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés (LEAI)

  10 estudiantes.

Cabe mencionar que esta generación realizó su primer ciclo escolar en la etapa de pandemia por COVID-19, periodo en el que las clases se realizaron de manera virtual, lo que implicó un reto para la implementación del Plan de Estudios 2018.

Para la investigación se empleó el instrumento denominado *Inventario para la Evaluación del Logro del Perfil de Egreso de Docentes* (IPELPED), construido y validado por Meléndez y Estrada (pre-print) que consiste en un cuestionario estructurado de autoevaluación, constituido por 46 ítems formulados como afirmaciones positivas,

organizados en seis dimensiones (tabla 1) y de una pregunta abierta. Cada afirmación hace referencia a una capacidad docente y para conocer el nivel de consolidación en el que los entrevistados creen encontrarse se utilizó un escalamiento tipo Likert con cinco opciones de respuesta: nulo, poco, regular, bueno y excelente.

Tabla 1.
Ítems por Dimensiones del Perfil de Egreso

No.	Dimensión	Ítem	No. de Ítems
I	Atención a la diversidad e inclusión	1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7	7
II	Diseño didáctico y evaluación	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16	9
III	Construcción de ambientes de aprendizaje	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 y 24	8
IV	Gestión escolar y comunitaria	25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 y 32	8
V	Principios filosóficos, éticos y legales	33, 34, 35, 36, 37, 38, 39 y 40	8
VI	Investigación e innovación	41, 42, 43, 44, 45 y 46	6
		Total	46

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con Meléndez y Estrada (pre-print) el proceso para la construcción de dimensiones e ítems se realizó a partir de las capacidades establecidas en el perfil de egreso del Plan de Estudios 2022 y a los 12 dominios del saber, en contraste con los indicadores señalados en el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la

Educación Básica, publicado por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM).

A continuación, se describen las seis dimensiones del IPELPED:

La formación docente en el actual Plan de Estudios 2022, hace referencia a la dimensión I, dentro de las alternativas pedagógicas con un enfoque centrado en el aprendizaje en interdependencia con la comunidad, reconociendo la riqueza de la diversidad como estrategia transversal que posibilita nuevos aprendizajes favoreciendo vínculos interculturales basados en el respeto por la dignidad humana, la equidad real, la inclusión, y el desarrollo de una conciencia crítica y reflexiva.

Esta perspectiva se articula al trayecto formativo: “Bases teóricas y metodológicas de la práctica”, trayecto que promueve el reconocimiento y la revalorización de las diferencias como principios para la intervención educativa situada ante la diversidad, fomentando y viviendo la igualdad y la inclusión en una escuela para todas y todos (DOF, 2022).

La dimensión II, está considerada en el Anexo 5 (DOF, 2022) como la capacidad para diseñar, implementar y evaluar intervenciones

educativas contextualizadas, mediante la planificación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, el acompañamiento, el uso pertinente de recursos y materiales didácticos, situando a cada estudiante en el centro del proceso educativo.

La dimensión III, indica la construcción de ambientes de aprendizaje, presenciales, híbridos o virtuales, que permitan generar experiencias educativas significativas mediante actividades desafiantes desde el punto de vista intelectual.

Alineada a los propósitos de la NEM, en donde se reconoce a las y los docentes como personas que ejercen su quehacer profesional con principios y valores, los cuales son puntos de partida para las decisiones que toman cotidianamente en el trabajo, a fin de generar ambientes de aprendizaje basados en el respeto, la inclusión, igualdad, interculturalidad y equidad.

La dimensión IV, de acuerdo con Lujambio et al. (2010) es un proceso que lleva a lograr los objetivos de una institución, considera aspectos necesarios en el desarrollo de habilidades, cualidades y actitudes positivas que integren de forma sana y asertiva a toda la comunidad.

De igual manera, se desprende del dominio IV, de los perfiles de las maestras y los maestros, que considera las habilidades y actitudes del profesorado para participar en el trabajo de la escuela en busca de desempeñar “un servicio educativo incluyente, intercultural, equitativo y de excelencia, lo cual le demanda comprometerse con una cultura de aprendizaje” (SEP, 2024, p.19).

La dimensión V, hace referencia al Dominio I, de los perfiles e indicadores del profesorado, dónde se considera que las y los docentes valoran la educación como un derecho humano, “sin considerar su condición social, migratoria, de salud, orientación sexual, política, ideológica, de género, etnia o lengua y, su ejercicio pleno es de interés nacional y responsabilidad del Estado mexicano” (SEP, 2024, p.13).

En la dimensión VI, hace referencia al Dominio del saber 6 “Hace investigación, produce saber desde la reflexión de la práctica docente y trabaja comunidades de aprendizaje para innovar continuamente la relación educativa, los procesos de enseñanza y de aprendizaje para contribuir en la mejora del Sistema Educativo Nacional” (p.9).

Una vez definidos estos elementos, los datos obtenidos a través del instrumento, fueron procesados mediante el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) versión 26, calculando promedios por dimensión, con respecto a las variables de: licenciatura, género, trabajo, con quién vive, subsistema de egreso e ingreso familiar. Cabe destacar que los datos recolectados se utilizaron exclusivamente con fines de análisis institucional y mejora de la formación docente.

En la presente investigación se plantean las hipótesis de investigación, que de acuerdo con Hernández et al. (2014) la hipótesis es una propuesta tentativa referente a la relación entre dos o más variables, por lo que se plantea lo siguiente:

Hipótesis de investigación: La percepción del nivel del Logro del Perfil de Egreso es positiva en estudiantes de Licenciatura de 8vo. semestre de la ByCENED.

Siguiendo con Hernández et al. (2024), la hipótesis nula hace referencia a preposiciones que niegan una relación entre las variables.

Hipótesis nula: La percepción del nivel del Logro del Perfil de Egreso no es positiva en estudiantes de Licenciatura de 8vo. semestre de la ByCENED.

El p valor en todas las dimensiones y variables resultó con una significancia de .000 menor a .05, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.

Resultados

Los resultados obtenidos muestran que todas las dimensiones del perfil de egreso dieron medias entre 3.2688 a 3.4597 en una escala de cero a cuatro puntos, se destaca que "Atención a la diversidad e inclusión" presentó la media más alta (M=3.4596) y la dimensión de Investigación e innovación" la más baja (M=3,2688). Las desviaciones estándar fueron en general bajas (.35925 a .46305) lo que indica una gran similitud en las respuestas, de acuerdo con George y Mallery (2020), los resultados muestran una percepción muy favorable en el desarrollo de las capacidades de las y los estudiantes, permitiendo discriminar entre los diferentes perfiles de logro de manera moderada, ver tabla 2.

Tabla 2.
Estadísticos Descriptivos de las Dimensiones del Perfil de Egreso

	N	Mínimo	Máximo	Media (M)	Desviación (DE)
Atención a la diversidad e inclusión	124	2.29	4.00	**3.4597**	.38581
Diseño didáctico y evaluación	124	2.56	4.00	3.3414	.40601
Construcción de ambientes de aprendizaje	124	2.25	4.00	3.4264	.41657
Gestión escolar y comunitaria	124	2.38	4.00	3.3286	.42126
Principios filosóficos, éticos y legales	124	2.50	4.00	3.4556	.41875
Investigación e innovación	124	2.17	4.00	**3.2688**	**.46305**
Total de Dimensiones	124	2.53	4.00	3.3801	**.35925**
N válido (por lista)	124				

Fuente: Elaboración propia

La fiabilidad α = 0.960 analizada con 46 elementos muestra una consistencia interna del instrumento “excelente”, que de acuerdo con Nunnally y Bernstein (1994), los valores superiores a 0.90 se consideran “excelentes” en instrumentos de investigación; el resultado confirma que los ítems miden de manera precisa el constructo "perfil de egreso", lo que permite establecer una confiabilidad muy alta y precisa de las mediciones realizadas, ver tabla 3.

Tabla 3.
Estadísticas de Fiabilidad por Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	N de elementos
.960	46

Fuente: Elaboración propia

En los estadísticos de confiabilidad de consistencia interna de Spearman-Brown (0.944 y 0.945) y el Guttman (0.930) muestran una alta consistencia interna a través del coeficiente de dos mitades; de acuerdo con Cronbach (1951), los valores confirman una estabilidad del instrumento y validan la estructura factorial del mismo. La correlación entre los formularios (r = 0.894) indica que las dos mitades miden el mismo constructo de igual manera, lo que permite sustentar el análisis psicométrico del instrumento, ver tabla 4.

Tabla 4.
Estadísticas de Fiabilidad de Consistencia Interna. Coeficiente de dos mitades

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	.909
		N de elementos	4[a]
	Parte 2	Valor	.899
		N de elementos	3[b]
	N total de elementos		7
Correlación entre formularios			.894
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		.944
	Longitud desigual		.945
Coeficiente de dos mitades de Guttman			.930

a. Los elementos son: Atención Diversidad Inclusión, Diseño didáctico evaluación, Construcción Ambientes Aprendizaje, Gestión Escolar Comunitaria.
b. Los elementos son: Principios Filosóficos Éticos legales, Investigación innovación, Total dimensiones.

Fuente: Elaboración propia

La matriz de correlaciones entre las dimensiones se encuentra entre .543 y .773, indicando relaciones de moderadas a fuertes, lo que sustenta la estructura multidimensional del IPELPED. De acuerdo con Cohen (1988), estas correlaciones permiten establecer que las dimensiones están relacionadas conceptualmente y a la vez mantienen su especificidad; la correlación más alta se presentó entre "Diseño didáctico y evaluación" y "Principios filosóficos, éticos y legales" (r = 0.773), lo que confirma una integración teórico-práctica en la formación docente, ver tabla 5.

Tabla 5.
Matriz de Correlaciones Entre Elementos

	ADI	DDE	CAA	GEC	PFEL	II	Total dimensiones
ADI	1.000	.745	.712	.674	.714	.543	.844
DDE	.745	1.000	.736	.693	.773	.623	.883
CAA	.712	.736	1.000	.736	.722	.607	.874
GEC	.674	.693	.736	1.000	.731	.657	.872
PFEL	.714	.773	.722	.731	1.000	.629	.885
II	.543	.623	.607	.657	.629	1.000	.797
Total	.844	.883	.874	.872	.885	.797	1.000

ADI. Atención a la Diversidad e inclusión, DDE. Diseño didáctico y evaluación, CAA. Construcción de ambientes de aprendizaje, GEC. Gestión escolar y comunitaria, PFEL. Principios filosóficos, éticos y legales e II. Investigación e innovación

Fuente: Elaboración propia

Las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk mostraron una distribución no normal en la mayoría de las dimensiones mostraron valores de significancia = .000 ($p < 0.05$), excepto en el total de las

dimensiones en K-S (p= 0.089) que de acuerdo con Field (2018), estos resultados son comunes en escalas de tipo Likert, ya que, por lo común, hay sesgo en respuestas positivas. En ese sentido, se sugiere el seguimiento de estadísticos no paramétricos en análisis inferenciales, como la prueba de Kruskal-Wallis o correlación de Spearman, que permitan garantizar la validez en los resultados, ver tabla 6.

Tabla 6.
Pruebas de Normalidad

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Atención a la diversidad e inclusión	.132	124.000		.946	124.000	
Diseño didáctico y evaluación	.122	124.000		.957	124.001	
Construcción de ambientes de aprendizaje	.120	124.000		.936	124.000	
Gestión escolar y comunitaria	.097	124.000		.961	124.001	
Principios filosóficos, éticos y legales	.154	124.000		.917	124.000	
Investigación e innovación	.171	124.000		.945	124.000	
Total dimensiones	.074	124.089		.970	124.007	
Edad	.241	124.000		.821	124.000	
Género	.533	124.000		.319	124.000	
Edo civil	.534	124.000		.135	124.000	
Hijos	.539	124.000		.264	124.000	
Trabaja	.394	124.000		.660	124.000	
Con quién vive	.434	124.000		.617	124.000	
Ingreso	.264	124.000		.837	124.000	
Apoya gastos	.440	124.000		.579	124.000	
Promedio	.432	124.000		.568	124.000	
Subsistema egreso	.283	124.000		.764	124.000	
Licenciatura	.272	124.000		.795	124.000	
Semestre	.531	124.000		.199	124.000	
Reprobación	.529	124.000		.352	124.000	

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente: Elaboración propia

Resultados de las Variables Sociodemográficas

En la tabla 7 se presenta el estadístico de resultados de los rangos promedios de la variable licenciatura.

Las y los estudiantes de LEPRI y LIE, ambas con un 74.6%, se sienten más competentes en atención a la diversidad, probablemente por la naturaleza de sus programas, LEAM se siente que requiere más atención en este ámbito.

Tabla 7.
Rangos Promedio por Dimensión y Licenciatura

DIMENSIÓN	LEPRE 51	LEPRI 31	LEAM 7	LEAI 10	LIE 17	LEI 8
ADI	55.09	74.68	42.07	65.65	74.62	50.75
DDE	55.16	77.76	52.79	69.90	62.71	49.00
CAA	55.03	78.89	37.64	60.35	72.85	49.06
GEC	55.79	82.47	41.21	53.70	66.71	48.56
PFEL	50.16	83.40	44.71	66.35	69.94	55.13
II	52.35	73.16	61.64	69.75	66.65	68.75
Promedio general	52.88	80.90	44.14	64.35	69.62	51.13

LEPRE), Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI), Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas (LEAM) y Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés (LEAI).

ADI. Atención a la Diversidad e inclusión, DDE. Diseño didáctico y evaluación, CAA. Construcción de ambientes de aprendizaje, GEC. Gestión escolar y comunitaria, PFEL. Principios filosóficos, éticos y legales e II. Investigación e innovación

Fuente: Elaboración propia

LEPRI obtiene el puntaje más alto (77.7%) en diseño didáctico y evaluación, seguido por LEAI (69.9%), lo que evidencia un dominio

más amplio en la planeación y evaluación educativa. LEI obtiene el puntaje más bajo en esta dimensión, con un 49%; cabe mencionar que las diferencias no son significativas (p=.079) pero son cercanas.

La construcción de ambientes de aprendizaje presenta diferencias estadísticamente significativas entre licenciaturas, LEPRI y LIE sobresalen en esta dimensión con 78.8 y 72.8 % probablemente por enfoques metodológicos más centrados en el aula, por su parte, la LEAM muestra una percepción menor (37.6) en esta dimensión.

La percepción que las licenciaturas tienen respecto a la dimensión gestión escolar y comunitaria es significativamente diferente (p=.007), siendo la LEPRI la que se percibe más alta en este aspecto (82.47), en tanto que la percepción más baja la tiene la LEAM con un 41.2%. LEPRI se percibe con una sólida formación ética y normativa (83.4%), mientras que la LEPRE se encuentra significativamente (p=.001) por debajo (50.1%).

La dimensión investigación e Innovación no presenta diferencias significativas en la percepción entre licenciaturas (p=.163), todas

superan los 50 puntos. LEPRI y LEI presentan las puntuaciones más altas 73.1 y 68.7 % respectivamente.

El tamaño desigual de los grupos determinó el uso de la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis, lo que permitió identificar las diferencias estadísticamente significativas en la percepción del logro del perfil de egreso por la licenciatura que cursan, algunos programas como la Licenciatura en Educación Primaria percibe mayores logros en las seis de las dimensiones evaluadas, esta consistencia sugiere que ha logrado articular eficazmente los componentes del perfil profesional.

Es coherente que la LIE se destaque en inclusión, dado que su perfil se orienta precisamente a entender la diversidad, de igual forma, su alta percepción en construcción de ambientes de aprendizaje refiere el diseño de espacios accesibles y adaptados a la diversidad.

La LEPRE tiene la percepción más baja en la dimensión principios filosóficos, éticos y legales, lo que sugiere la necesidad de fortalecer esta dimensión que permite asegurar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes, reconociendo su diversidad como un elemento clave para el ejercicio pleno de otros derechos humanos (SEP, 2022).

Los valores de las dimensiones de: atención a la diversidad, diseño didáctico e investigación e innovación presentaron significancias mayores a .05, por lo que se establece que no hay diferencias entre las licenciaturas con respecto a las dimensiones, en contraste con las otras tres dimensiones: construcción de ambientes, gestión escolar y principios filosóficos, en las cuales si hay diferencias significativas, lo que permite determinar una mayor atención con respecto a esas dimensiones (Flores-Ruiz et al., 2020), los resultados se muestran en la tabla 8.

Tabla 8.
Estadístico de Prueba con la Variable Licenciatura

ADI	DDE	CAA	GEC	PFEL	II	Dimensiones
11.005	9.869	14.724	16.015	19.679	7.886	15.102
5	5	5	5	5	5	5
.051	**.079**	.012	.007	.001	**.163**	.010

a. Prueba de Kruskal Wallis
b. Variable de agrupación: Licenciatura
ADI. Atención a la diversidad e inclusión
DDE. Diseño didáctico y evaluación
CAA. Construcción de ambientes de aprendizaje
GEC. Gestión escolar y comunitaria
PFEL. Principios filosóficos, éticos y legales
II. Investigación e innovación

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 9, los resultados presentan una muestra predominantemente femenina (91.1%), 113 mujeres y 11 hombres. La prueba de Mann-Whitney U permite comparar dos grupos independientes (en este caso género), no reveló diferencias significativamente entre hombre y mujeres en ninguna de las dimensiones del perfil de egreso, lo cual es positivo ya que sugiere que la implementación del Plan de Estudios 2018, con respecto a los dominios del IPELPED en la ByCENED, ha sido equitativa, de acuerdo con la percepción del logro formativo.

Tabla 9.
Estadístico de Prueba con la Variable Género

	ADI	**DDE**	**CAA**	**GEC**	**PFEL**	**II**	**Dimensiones**
U de Mann-Whitney	578.500	424.000	537.500	535.500	571.500	531.000	550.500
W de Wilcoxon	644.500	490.000	603.500	6976.500	637.500	597.000	616.500
Z	-.381	-1.743	-.742	-.760	-.443	-.806	-.624
Sig. Asintótica (bilateral)	.704	.081	.458	.447	.658	.420	.533

II. Variable de agrupación: Género

ADI. Atención a la diversidad e inclusión, DDE. Diseño didáctico y evaluación, CAA. Construcción de ambientes de aprendizaje, GEC. Gestión escolar y comunitaria, PFEL. Principios filosóficos, éticos y legales e II. Investigación e innovación

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 10 se presentan los resultados de la variable "trabaja", la prueba de Kruskal-Wallis, arroja que la mayoría no trabajan (73%), por lo que dedican tiempo completo a su formación, se destaca que quienes trabajan parcialmente, tienen percepciones un poco más altas del logro del perfil de egreso; sin embargo, la percepción del logro del perfil de egreso entre quienes trabajan y entre quienes no, no muestra diferencias significativas, ya que todos los p valores en las seis dimensiones son superiores a .05.

Tabla 10
Estadísticos de Prueba de la Variable Trabaja

	ADI	DDE	CAA	GEC	PFEL	II	Total dimensiones
H de Kruskal-Wallis	.685	.899	1.173	2.187	1.489	.454	1.217
gl	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.710	.638	.556	.335	.475	.797	.544

a. Prueba de Kruskal Wallis
b. Variable de agrupación: trabaja

ADI. Atención a la diversidad e inclusión, DDE. Diseño didáctico y evaluación, CAA. Construcción de ambientes de aprendizaje, GEC. Gestión escolar y comunitaria, PFEL. Principios filosóficos, éticos y legales e II. Investigación e innovación

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 11 se presentan los resultados de la variable "con quién vive", los resultados muestran que el 67.74% del alumnado vive con sus padres y que en la mayoría de las dimensiones el rango promedio más alto se presentó con las y los estudiantes que vive solo, por lo que se establece que ellos son los que presentaron una percepción más alta con respecto al logro del perfil de egreso.

Tabla 11
Rangos Promedio de la Variable "Con Quién Vive"

	Con quién vive	N	Rango promedio
Atención a la diversidad e inclusión	Padres	**88**	61.36
	Amigos	10	68.65
	Familiares	23	61.80
	Solo	3	**80.83**
	Total	124	
Diseño didáctico y evaluación	Padres	88	60.21
	Amigos	10	71.95
	Familiares	23	63.28
	Solo	3	**92.17**
	Total	124	
Construcción de ambientes de aprendizaje	Padres	88	60.73
	Amigos	10	77.95
	Familiares	23	58.93
	Solo	3	**90.17**
	Total	124	
Gestión e escolar y comunitaria	Padres	88	63.61
	Amigos	10	59.90
	Familiares	23	57.61
	Solo	3	**76.00**
	Total	124	
Principios filosóficos éticos y legales	Padres	88	62.30
	Amigos	10	**69.55**
	Familiares	23	59.61
	Solo	3	67.00
	Total	124	
Investigación e innovación	Padres	88	60.80
	Amigos	10	65.55
	Familiares	23	**68.02**
	Solo	3	59.83
	Total	124	
Dimensiones	Padres	88	61.35
	Amigos	10	69.65
	Familiares	23	61.61
	Solo	3	**79.33**
	Total	124	

Fuente: Elaboración propia

Como señalan Sánchez y Soraya (2024), el entorno familiar juega un papel importante en el desarrollo y rendimiento académico de las y los estudiantes. Factores como el apoyo emocional, la supervisión de las tareas escolares y el nivel educativo de los padres pueden influir significativamente en el desempeño académico, el apoyo emocional de los padres, la participación en actividades escolares, y un ambiente familiar estructurado y estable, se asocian positivamente con un mejor rendimiento académico.

Ortega et al. (2025) sostienen que las diversas configuraciones y dinámicas familiares impactan en los resultados educativos de las y los dicentes y por ende en la calidad educativa, medida en términos de rendimiento académico, comportamiento escolar y desarrollo socioemocional. Los autores señalan que la estabilidad y el apoyo dentro del entorno familiar son factores relevantes que influyen positivamente en la calidad educativa familiar.

En la tabla 12 se presenta el estadístico de prueba de la variable "con quién vive"; todos los p valores resultaron superiores a .05, que de acuerdo con Flores-Ruiz et al. (2020) si el p valor es mayor a .05 se

establece equivalencia entre grupos contrastados, lo que indica que no existen diferencias significativas en las dimensiones de acuerdo a con quien vive el estudiante, por consiguiente, los resultados de aprendizaje son similares en estudiantes que viven en diversas estructuras familiares.

Tabla 12
Estadísticos de Prueba a,b de la Variable "con Quién Vive"

	ADI	DDE	CAA	GEC	PFEL	II	Dimensiones
H de Kruskal-Wallis	1.187	3.132	4.110	.997	.592	.851	1.159
gl	3	3	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.756	.372	.250	.802	.898	.837	.763

a. Prueba de Kruskal Wallis
b. Variable de agrupación: Con_quién_vive

ADI. Atención a la diversidad e inclusión, DDE. Diseño didáctico y evaluación, CAA. Construcción de ambientes de aprendizaje, GEC. Gestión escolar y comunitaria, PFEL. Principios filosóficos, éticos y legales e II. Investigación e innovación

Fuente: Elaboración propia

Estudiar la importancia del tipo de bachillerato del que egresa el estudiante en México, radica en su impacto en las trayectorias educativas y laborales de las y los estudiantes. Navarro (2020) encontró que la situación de los egresados de educación media superior en México, en relación con el acceso a la educación superior, el ingreso al trabajo y la calidad del este, que las principales diferencias por tipo de bachillerato se

encuentran en la probabilidad de continuar estudiando, a favor de los bachilleratos generales, y en la probabilidad de trabajar en el sector informal, que penaliza a estos últimos. No hay diferencias significativas con respecto a la participación en el mercado laboral ni en los ingresos.

La mayoría de las y los estudiantes, el 49.19%, provienen de otros subsistemas de egreso diferente a los considerados; el rango promedio más alto con respecto a las dimensiones se presentó en quienes provienen de subsistema particular, lo que indica que muestran una percepción más alta de logro del perfil de egreso, entre 89.10 y 102.30, como se muestra en la tabla 13.

Tabla 13
Rangos Promedio de la Variable "Subsistema de Egreso"

	Subsistema Egreso	N	Rango promedio
Atención a la diversidad e inclusión	COBACH	12	59.25
	CECyTED	1	55.00
	DGETA	18	56.14
	ESTATAL	27	56.13
	PARTICULAR	5	**90.90**
	OTROS	**61**	65.63
	Total	124	
Diseño didáctico y evaluación	COBACH	12	57.46
	CECyTED	1	50.00
	DGETA	18	58.14
	ESTATAL	27	64.61
	PARTICULAR	5	**93.00**
	OTROS	61	61.55
	Total	124	
	COBACH	12	57.17
	CECyTED	1	46.50
	DGETA	18	52.58

Construcción de ambientes de aprendizaje	ESTATAL	27	71.54
	PARTICULAR	5	**102.30**
	OTROS	61	59.48
	Total	124	
Gestión escolar y comunitaria	COBACH	12	66.42
	CECyTED	1	28.50
	DGETA	18	52.81
	ESTATAL	27	69.46
	PARTICULAR	5	**101.40**
	OTROS	61	58.88
	Total	124	
Principios filosóficos éticos y legales	COBACH	12	53.25
	CECyTED	1	21.50
	DGETA	18	51.92
	ESTATAL	27	67.91
	PARTICULAR	5	**102.10**
	OTROS	61	62.48
	Total	124	
Investigación e Innovación	COBACH	12	54.79
	CECyTED	1	39.50
	DGETA	18	62.00
	ESTATAL	27	66.28
	PARTICULAR	5	**89.10**
	OTROS	61	60.69
	Total	124	
Total de variables	COBACH	12	56.79
	CECyTED	1	38.00
	DGETA	18	54.67
	ESTATAL	27	67.30
	PARTICULAR	5	**101.00**
	OTROS	61	61.06
	Total	124	

Fuente: Elaboración propia

Los resultados que se presentan en la tabla 14, muestran que no existen diferencias significativas en las dimensiones acorde al subsistema de egreso, lo que indica que los resultados son similares con estudiantes provenientes de diferentes subsistemas de bachillerato. Los valores de

todas las dimensiones son mayores a .05, se establece equivalencia entre los diferentes subsistemas de egreso (Flores-Ruiz et al., 2020).

Tabla 14

Estadísticos de Prueba a,b de la Variable "Subsistema de Egreso"

	ADI	***DDE***	***CAA***	***GEC***	***PFEL***	***II***	***Variables***
H de Kruskal-Wallis	5.210	4.398	10.216	9.950	10.489	4.273	7.940
gl	5	5	5	5	5	5	5
Sig. asintótica	.391	.494	.069	.077	.062	.511	.160

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Subsistema_egreso

ADI. Atención a la diversidad e inclusión, DDE. Diseño didáctico y evaluación, CAA. Construcción de ambientes de aprendizaje, GEC. Gestión escolar y comunitaria, PFEL. Principios filosóficos, éticos y legales e II. Investigación e innovación

Fuente: Elaboración propia

En concordancia con Araiza et al. (2023) los factores socioeconómicos de las familias de las y los estudiantes como la ocupación, escolaridad de los padres y el nivel socioeconómico de la familia, influyen tanto en los resultados del exámen, como en sus diferentes áreas de conocimiento y habilidades.

En la tabla 15 se muestran los resultados de los rangos promedios de las dimensiones con respecto a la variable "ingreso familiar", los cuales indican que la mayoría de las familias de quienes se encuestaron

(45.83%) cuentan con un ingreso promedio mensual relativamente bajo, de $5,000 a $10,000.00; además que el rango promedio más alto se presentó en estudiantes cuyo ingreso familiar se encuentra entre $10,000.00 a $15,000.00, lo que indica una mejor percepción del perfil de egreso de estos; exceptuando en la variable de "investigación e innovación" donde se presentó en las y los estudiantes cuyas familias perciben entre $10,000.00 a $15,000.00.

Tabla 15
Rangos Promedio de la Variable Ingreso Familiar

	Ingreso	N	Rango promedio
Atención a la diversidad e inclusión	0 a 5,000	38	66.51
	5,000 a 10,000	55	56.81
	10,000 a 15,000	20	**70.68**
	más de 15,000	11	62.23
	Total	124	
Diseño didáctico y evaluación	0 a 5,000	38	67.36
	5,000 a 10,000	55	57.75
	10,000 a 15,000	20	**69.25**
	más de 15,000	11	57.23
	Total	124	
Construcción de ambientes de aprendizaje	0 a 5,000	38	62.28
	5,000 a 10,000	55	58.44
	10,000 a 15,000	20	**74.55**
	más de 15,000	11	61.68
	Total	124	
Gestión escolar y comunitaria	0 a 5,000	38	65.05
	5,000 a 10,000	55	55.22
	10,000 a 15,000	20	**75.85**
	más de 15,000	11	65.82
	Total	124	
Principios filosóficos, éticos y legales	0 a 5,000	38	65.41
	5,000 a 10,000	55	57.27
	10,000 a 15,000	20	**68.60**
	más de 15,000	11	67.50
	Total	124	
Investigación e innovación	0 a 5,000	38	**73.03**
	5,000 a 10,000	55	56.09
	10,000 a 15,000	20	59.93
	más de 15,000	11	62.86
	Total	124	
Total de dimensión	0 a 5,000	38	67.43
	5,000 a 10,000	55	55.94
	10,000 a 15,000	20	**71.70**
	más de 15,000	11	61.55
	Total	124	

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la tabla 16, muestran que no existen diferencias significativas en las dimensiones acorde al nivel de ingreso de las familias, lo que indica que los resultados son similares con estudiantes de diferente nivel socioeconómico, el p valor de las variables es mayor a .05, que de acuerdo con Flores-Ruiz et al. (2020) se deduce que existe equivalencia entre los rangos de ingreso familiar.

Tabla 16

Estadísticos de Prueba[a,b] de la Variable "Subsistema de Egreso"

	ADI	DDE	CAA	GEC	PFEL	II	Dimensión
H de Kruskal-Wallis	2.928	2.622	2.992	5.363	2.233	5.255	3.869
gl	3	3	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.403	.454	.393	.147	.525	.154	.276

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Ingreso

ADI. Atención a la diversidad e inclusión, DDE. Diseño didáctico y evaluación, CAA. Construcción de ambientes de aprendizaje, GEC. Gestión escolar y comunitaria, PFEL. Principios filosóficos, éticos y legales e II. Investigación e innovación

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

La investigación muestra que la percepción del nivel de logro del perfil de egreso de las y los estudiantes de 8vo. semestre de la ByCENED es generalmente positiva, con medias que se encuentran entre 3.2688 y 3.4597 en una escala de 0 a 4 puntos. El promedio general de 3.3801 revela que el alumnado cuenta con una percepción en nivel "bueno" de desarrollo de sus capacidades docentes, lo que confirma la hipótesis de investigación planteada.

En la variable "licenciatura", el análisis de la prueba de Kruskal-Wallis muestra diferencias estadísticamente significativas ($p<0.05$) con

respecto a las seis dimensiones evaluadas. La LEPRI presentó las percepciones más altas en casi todas las dimensiones (rango promedio de 80.90), a diferencia de la LEAM, que muestra las percepciones más bajas (rango promedio de 44.14), de manera específica en la dimensión de construcción de ambientes de aprendizaje (37.6%) y en la dimensión de gestión escolar y comunitaria (41.2%), lo que indica que es necesario atender dichas dimensiones en los cursos de la licenciatura.

En atención a las variables sociodemográficas, los resultados en la prueba de Mann-Whitney para la variable "género" (91.1% mujeres, 8.9% hombres) no muestra diferencias significativas en ninguna dimensión ($p>0.05$), lo que indica homogeneidad en su formación independientemente de su género, de igual manera, las pruebas de Kruskal-Wallis para las variables de: "trabajo", "con quién vive", "subsistema de egreso" e "ingreso familiar" resultaron no significativas ($p>0.05$), lo que demuestra que la percepción del logro del perfil de egreso es similar en los diferentes contextos socioeconómicos y familiares.

La dimensión de “investigación e innovación” presentó la media más baja (M=3.2688) sin diferencias significativas entre las licenciaturas (p=.163), mostrándose como uno de los principales desafíos de la ByCENED que requiere fortalecerse en todos sus programas de licenciatura.

La alta confiabilidad del instrumento IPELPED (α=0.960) y las correlaciones entre las dimensiones (.543 a .773) permiten validar los hallazgos recuperados. De manera general los estudiantes de la institución percibieron positivamente su formación docente, con respecto a los rasgos del perfil de egreso, aunque se presentaron diferencias significativas entre las licenciaturas que requieren una revisión curricular precisa, como es el caso de la LEAM; por otro lado, las variables sociodemográficas no son factores tan relevantes en la percepción formativa de las y los estudiantes; esto permite confirmar tanto el objetivo general de investigación como la hipótesis planteada.

Estos procesos de evaluación del logro de los perfiles de egreso deben ser parte de un ciclo de mejora continua, permitiendo la toma de decisiones oportunas y fundadas sobre evidencias tomadas desde la

experiencia. Esto contribuye en la generación de los ajustes necesarios al currículum y por ende, al propio perfil de egreso (Riquelme et al., 2017; como se citó en Meléndez y Estrada, 2025)

Sería interesante conocer la percepción del logro del perfil de egreso de las y los docentes formadores e incluso de los maestros tutores de las escuelas primarias en las que las y los estudiantes realizaron sus prácticas docentes.

Discusión de Resultados

Los principales hallazgos de la investigación muestran resultados significativos, como que el promedio general de 3.3801, indica un nivel "bueno" de percepción del perfil docente, que de acuerdo con Hilario-Flores et al. (2022), en su investigación, identificaron un alto nivel de logro entre muy bueno y sobresaliente en las competencias genéricas y específicas de egresados de educación, lo que destaca que en las instituciones formadoras de docentes está cumpliendo con el logro del perfil de egreso en sus estudiantes.

Por otro lado, la dimensión de "investigación e innovación" que obtuvo la media más baja (M=3.2688) se asemeja de los resultados de la investigación de Quispe et al. (2025), quienes destacaron dificultades en la formación estadística y producción académica, lo que sugiere que el desarrollo de capacidades investigativas se muestra como un desafío para atender en la institución.

Las diferencias entre licenciaturas, de manera específica entre la LEPRI (con rango promedio de 80.90) y la LEAM (rango promedio de 44.14), se puede explicar con los hallazgos recuperados por Lárraga y Aguilar (2021), quienes destacaron la importancia del desarrollo del pensamiento crítico y las competencias en el perfil de los normalistas. Los resultados muestran como en algunas licenciaturas se ha logrado la articulación entre los componentes formativos, mientras que en otras se requiere una intervención de manera específica que permita mejorar el logro del perfil de egreso.

La similitud de significativas en las variables sociodemográficas como “género”, “con quién vive” e “ingreso económico familiar” se contrapone a lo planteado por Araiza et al. (2023), quienes identificaron

que los factores socioeconómicos influyen significativamente en el rendimiento académico del estudiantado; los resultados pueden establecer que en la ByCENED se han implementado estrategias para minimizar que las diferencias en la desigualdad socioeconómica lleguen a afectar de alguna manera el aprovechamiento de las y los estudiantes. De igual manera, los hallazgos recuperados de Sánchez y Soraya (2024) y Ortega et al. (2025) acerca de la influencia del entorno familiar con respecto al rendimiento académico, en el caso de la institución no se observaron diferencias estadísticamente significativas, aunque se considera que el apoyo familiar y la estabilidad económica son factores relevantes en el logro del perfil de egreso de las y los estudiantes.

Los resultados evidencian que la implementación del Plan de Estudios 2018 en la ByCENED con respecto al logro del perfil de egreso con enfoque al desarrollo de capacidades que plantea el Plan de Estudios 2022, ha sido efectivo de manera general, pero es necesario realizar algunos ajustes en el fortalecimiento de capacidades investigativas y en la homogenización entre los diferentes programas de licenciatura,

siendo aspectos muy importantes en la toma de decisiones con respecto a las adecuaciones del currículo institucional.

Referencias

Araiza, M. A., de la Torre, H. y Valdivia, M. (2023). Factores socioeconómicos que influyen en los resultados del EXANI-II. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 25, 1-15. https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e25.486.

Cohen, J. (1988). Análisis del poder estadístico para las ciencias del comportamiento (2ª ed.). https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203771587/statistical-power-analysis-behavioral-sciences-jacob-cohen

Cronbach, L. J. (1951). Coeficiente alfa y la estructura interna de las pruebas. Psychometrika, 16(3), 297-334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

Diario Oficial de la Federación (2022). Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican https://www.bing.com/ck/a?!&&p=318301369e5f9db0a30937a99a8c199129f8a30b09bf50c77955b38ce04a0636JmltdHM9MTc1MjE5MjAwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=19a3920e-

0f56-693d-3122-873b0e356882&psq=anexo+1+dgesum&u=a1aHR0cHM6Ly9kZ2VzdW0uc2VwLmdvYi5teC9hY3VlcmRvMTYwODIy&ntb=1

Diario Oficial de la Federación. (2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. Consultado en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018

Field, A. (2018). Descubriendo estadísticas usando IBM SPSS Statistics (5ª ed.). SAGE Publications. https://profandyfield.com/discoverse/dsus/

Flores-Ruiz, E., Miranda-Novales, M. G., y Villasís-Keever, M. Á. (2020). El protocolo de investigación VI: cómo elegir la prueba estadística adecuada. Estadística inferencial. *Revista Alergia México*, 64(3), 364-370. https://doi.org/10.29262/ram.v64i3.304

García López Mónica Isabel (2024). Efecto del entorno familiar en el desempeño escolar de los estudiantes: una mirada desde la tutoría.

García López Mónica Isabel (2024). Efecto del entorno familiar en el desempeño escolar de los estudiantes: una mirada desde la tutoría.

George, D., & Mallery, P. (2020). IBM SPSS Statistics 27 step by step: A simple guide and reference (16th ed.). Routledge. https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781003205333/ibm-spss-statistics-27-step-step-darren-george-paul-mallery.

Hernández-Sampieri & Mendoza. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Mcgraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Hilario-Flores, N. E., Pucuhuaranga-Espinoza, T. N., Huamán-Huayta, L. A., Lazo-Piñas, M., y Maldonado-Córdova, K. M. (2022). Evaluación del perfil de egreso en educación según graduados y empleadores en una universidad peruana. Cultura Educación Sociedad, 14(1), 29–50.

Evaluación del perfil de egreso en educación según graduados y empleadores en una universidad peruanañ. Cultura Educación Sociedad https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/809

Lárraga G. M. Del R. y Aguilar V. S. del C. (2021). Perfil de egreso normalista, una visión desde el pensamiento crítico en informes de práctica profesional: Un estudio de caso [Tesis de investigación, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí]. Repositorio Institucional BECENE.

Lujambio, A., González, S. J. F., y Hernández, R. D. (2010). Programa Escuelas de Calidad. Modelo de gestión educativa estratégica. México: Secretaría de Educación Pública.

Medrano, C. V y Ramos, I. E. (2019). La formación inicial de los docentes de educación básica en México. Educación Normal. Universidad Pedagógica Nacional. Otras instituciones de educación superior. INEE. Consultado en: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B111.pdf

Meléndez, J. A. E., y Estrada, G. M. A. (2025). Construcción y Validación del Inventario de Evaluación del Logro del Perfil de Egreso Docente.

Navarro-Cendejas, José. (2020). ¿Importa el tipo de bachillerato? Transiciones después de la educación media superior: diferencias entre programas generales y tecnológicos. *Revista mexicana de investigación educativa*, *25*(84), 153-178. Epub 19 de junio de 2020. Consultado el 17 de julio de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000100153&lng=es&tlng=es.

Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). Teoría psicométrica (3ª ed.). McGraw-Hill.

Ortega Santillán, G., Vilchis Esquivel, P., y Ortega Santillán, M. E. (2025). La calidad educativa con influencia de la estructura familiar. Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento Y

Educación, 7(66), 46–56. https://doi.org/10.51896/rilcods.v7i66.830

Quispe V., F., Mendoza R. H. y Huiza S. J. A. (2025). Informe de resultados de la aplicación de la encuesta sobre el perfil de egreso 2023 de estudiantes de la carrera profesional de educación primaria e intercultural bilingüe (plan curricular 2017-2021). Llimpi, 5(1), 01–11. https://doi.org/10.54943/lree.v5i1.571

Sánchez Barreno E. y Soraya Mora C. (2024). Impacto del entorno familiar en el rendimiento académico en adolescentes. GADE. REV. CIENT. VOL 4. NÚM 1. (2024) ISSN: 2745-2891

Secretaría de Educación Pública (2022). Anexo 1. Disposiciones Generales de los Planes y Programas de Estudio de la formación de maestras y maestros de educación básica. https://www.bing.com/ck/a?!&&p=ac3bfdf4d0ba5cac865d2ea9a29bc95b66912122614d072f99474b49f7977c57JmltdHM9MTc1MjE5MjAwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=19a3920e-0f56-693d-3122-873b0e356882&psq=anexo+1+dgesum&u=a1aHR0cHM6Ly9kZ2VzdW0uc2VwLmdvYi5teC9zdG9yYWdlL3JlY3Vyc29zL25vcm1hdGl2aWRhZC9hY3VlcmRvcy9Lb1p0UWZtQWc2LUFORVhPXzFfREVMX0FDVUVSRE9fMTZfMDhfMjIucGRm&ntb=1

Secretaría de Educación Pública (2022). Anexo 5. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. Diario Oficial de la Federación, 16 de agosto de 2022.https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Secretaría de Educación Pública (2022). Anexo 03. Plan de Estudios de Estudios de la Educación Preescolar 2022. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/0rR42K4JAA-ANEXO_3_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Secretaría de Educación Pública (2024). Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. https://www.bing.com/ck/a?!&&p=bc594fc1ec65b7b55853dc1094ea817af461188db58efc69bf52543afb4a6b48JmltdHM9MTc1MjcxMDQwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=19a3920e-0f56-693d-3122-873b0e356882&psq=perfiles+parmaetros+e+indicadores&u=a1aHR0cDovL3VzaWNhbW0uc2VwLmdvYi5teC91c2ljYW1tX2RzazA4LzIwMjUtMjAyNi9jb21waWxhY2lvbi9FQi9NYXJjb19FQi5wZGY&ntb=1

El Perfil de Egreso Docente: Análisis de Dimensiones e Impacto en el Desarrollo Profesional

Myrna Liliana Carrasco Guzmán
myrnalilianacarrasco@enpcac.edu.mx

Azucena Villa Ogando
azucenavilla@enpcac.edu.mx

Alejandro Díaz Cabriales
diazcabriales@gmail.com

Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo

Resumen
Esta investigación se desarrolló en la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo (ENPCAC) de Santa María del Oro, El Oro, Durango, su objetivo particular fue identificar el logro del perfil de egreso y su impacto en el desarrollo profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria y en la Licenciatura en Educación Preescolar de la ENPCAC; la investigación tuvo un enfoque cuantitativo de tipo correlacional y diseño transeccional, se apoyó en la aplicación del Inventario del Logro del Perfil de Egreso Docente, la muestra seleccionada fue de 280 estudiantes de las dos licenciaturas que se imparten en la institución, los datos recopilados fueron analizados con SPSS.
Los resultados indican que todas las dimensiones exploradas del perfil de egreso tienen una influencia equilibrada en el desarrollo profesional, teniendo una mayor relevancia el aspecto relacionado con la construcción de ambientes de aprendizaje. Esto se explica por el hecho de que en la práctica docente es en donde se despliegan los saberes para la construcción de esos ambientes, de tal forma que todas las demás dimensiones contribuyen al ejercicio y la acción en el aula, que es el sitio específico donde se construye el ambiente para el aprendizaje. Sin embargo, el hecho de que todas las dimensiones exploradas hayan obtenido valores tan similares, revela que todas las competencias (Plan 2018) y los saberes y dominios (Plan 2022), son necesarias para la consolidación del perfil de egreso, y que contribuyen decididamente al desarrollo profesional.

Abstract
This research was conducted at the Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo (ENPCAC) in Santa María del Oro, El Oro, Durango. Its specific objective was to identify the achievement of the graduate profile and its impact on the professional development of students in the Bachelor's Degree in Primary Education and in the Bachelor's Degree in Preschool Education at ENPCAC. The research had a quantitative, correlational approach and a cross-sectional design, supported by the application of the Teacher Graduate Profile Achievement Inventory. The selected sample consisted of 280 students from the two degree programs offered at the institution, and the collected data were analyzed using SPSS.
The results indicate that all the explored dimensions of the graduation profile have a balanced influence on professional development, with greater relevance given to the aspect related to the construction of learning environments. This can be explained by the fact that teaching practice is where knowledge is deployed to establish those environments, in such a way that all other dimensions contribute to the exercise and action in the classroom, which is the specific place where the learning environment is constructed. However, the fact that all the explored dimensions have obtained such similar values reveals that all the competencies (Plan 2018) and knowledge and skills (Plan 2022) are necessary to develop the professional profile, and that they decisively contribute to professional development.

Introducción

El perfil de egreso de los planes de estudio para las escuelas normales de nuestro país es fundamental en la formación de los docentes, pues permite visualizar los saberes y dominios que un docente debe poseer al término de su formación inicial.

Actualmente, en nuestro país se trabajan las licenciaturas en educación con dos diferentes planes de estudio, el 2018 que se encuentra ya en su último año de vigencia y el 2022, ambos tienen enfoques diversos pero complementarios, por lo que es importante evaluar su consolidación e impacto en el desarrollo profesional de los nuevos docentes.

La presente investigación fue realizada en la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo (ENPCAC) de Santa María del Oro, El Oro, Durango, se planteó como objetivo particular identificar el logro del perfil de egreso y su impacto en el desarrollo profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria y en la Licenciatura en Educación Preescolar de la ENPCAC; la investigación tiene un enfoque cuantitativo de tipo correlacional y diseño transeccional, se apoyó en la aplicación del Inventario del Logro del Perfil de Egreso Docente, la muestra seleccionada fue de 280 estudiantes de las dos licenciaturas que se imparten en la institución, los datos recopilados fueron analizados con Atlas ti.

El estudio se sustenta en antecedentes nacionales e internacionales, los cuales destacan la necesidad de consolidar sistemas robustos de evaluación de los perfiles de egreso a fin de contribuir a la mejora de los saberes de quienes se encuentran en formación, así como de los egresados.

Desarrollo

La Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo es una institución fundada en 1977, ubicada en una comunidad semiurbana enclavada en el norte de Durango, atiende a una población de estudiantes mayoritariamente foránea, proveniente de diversos municipios del estado y de entidades vecinas.

En la actualidad, los grupos de II, IV y VI semestres de ambos programas educativos, estudian con el Plan 2022, mientras que el VIII semestre es la última generación formada en el Plan 2018. Esta situación genera que los perfiles de egreso tengan algunas diferencias, que analizaremos a continuación.

El Plan de Estudios 2018, del Acuerdo 14/07/18, (siendo el Anexo 1 para la Licenciatura en Educación Primaria, y el Anexo 3 para Preescolar), el cual se encuentra ya en su último año de vigencia, tanto en la Licenciatura en Educación Preescolar como en la Licenciatura en Educación Primaria, tiene un enfoque común, orientado hacia la formación de profesionales reflexivos y críticos, capaces de comprender

y atender los procesos educativos de las niñas y los niños desde una perspectiva integral, crítica y reflexiva.

Ambas licenciaturas coinciden en los siguientes rasgos del perfil de egreso:

- Conocimiento profundo del currículo.
- Dominio disciplinar y pedagógico.
- Capacidad para planear, implementar y evaluar.
- Desarrollo de habilidades para la gestión en el aula.
- Práctica reflexiva.
- Ética profesional y compromiso social.

Cada una de las licenciaturas tiene sus propias especificidades, siendo para la Licenciatura en Educación Preescolar el énfasis en el desarrollo infantil temprano, así como el desarrollo de estrategias lúdicas, de mediación del lenguaje oral y de estimulación temprana; mientras que la Licenciatura en Educación Primaria se centra en el desarrollo del pensamiento lógico, verbal, matemático y científico, esperando que el docente propicie el desarrollo de aprendizajes esperados con base en los niveles de logro y estilos de aprendizaje.

En el Plan de estudios 2018 el perfil de egreso se estructura en cinco dimensiones que permiten precisar el nivel de alcance de acuerdo con el ámbito de desarrollo profesional; el cual, permitirá a los nuevos docentes incorporarse al servicio profesional; asimismo, contempla cinco competencias genéricas, las cuales tienen un carácter transversal y se integran a las competencias profesionales:

- Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.
- Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.
- Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.
- Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.
- Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.

Las competencias profesionales señalan los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para ejercer la profesión docente, siendo las que se señalan a continuación:

- Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.
- Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.
- Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.
- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.

- Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
- Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas. (DOF, 2018)

Para el Plan de Estudios 2022, el perfil de egreso sigue constituyendo el eje rector sobre el que habrán de articularse los esfuerzos de cada una de las licenciaturas en educación, dando pie a la construcción del plan y programas de estudio.

Este expresa las capacidades que las egresadas y egresados desarrollarán y consolidarán al término de la licenciatura. El perfil de egreso plantea las capacidades éticas, valores y actitudes que constituyen el ser docente; las capacidades, conocimientos, y saberes pedagógicos involucrados en los desempeños propios de la profesión

docente para desarrollarlos en los subsistemas de educación básica. (DGESUM, 2022, p.6)

El perfil de egreso de las licenciaturas que se ofertan a nivel nacional se organiza en el perfil general y en el perfil profesional, los cuales señalan los dominios del saber y desempeños docentes que ha de tener el egresado. Mientras que el primero es el marco filosófico, el segundo se refiere a las capacidades que las y los estudiantes desarrollarán en su respectiva licenciatura.

Es en el Acuerdo 16/08/22 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas, en el cual se integran los Anexos 3 y 5, en ellos se encuentran los Planes y Programas de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria, respectivamente.

En lo que respecta al perfil general de egreso, éste se organiza en 12 dominios del saber: saber ser y estar, saber conocer y saber hacer, dentro de los que se encuentran: conocer el sistema educativo nacional y los enfoques y contenidos de los planes y programas de estudio; planificar, desarrollar y evaluar la práctica docente; participar activamente en la

gestión escolar; realizar procesos de educación inclusiva; hacer intervención educativa; hacer investigación; proponer e impulsar la práctica profesional docente desde un reconocimiento crítico; asumir la tarea educativa como un compromiso de formación para una ciudadanía libre; tener pensamiento reflexivo, crítico, creativo, sistémico y con valores; ejercer el cuidado de sí y del otro; comunicarse en forma oral y escrita en las lenguas nacionales y, finalmente, reconocer las culturas digitales y usar herramientas y tecnologías para el aprendizaje propio y la enseñanza.

El perfil profesional de la Licenciatura en Educación Primaria contempla doce rasgos generales que se enlistan a continuación, de cada uno de ellos se desprenden cinco o seis desempeños que permiten clarificarlos.

- Se conduce de manera ética, desde un enfoque de derechos humanos y derechos de la infancia, ante la diversidad de situaciones que se presentan en su desarrollo personal y en la práctica profesional.

- Caracteriza la diversidad de la población escolar que atiende, considerando la modalidad, sus contextos socioculturales y niveles de desarrollo cognitivo, psicológico, físico y socioemocional, para establecer una práctica docente situada e incluyente.
- Colabora con las familias y la comunidad generando acciones que favorezcan su participación en la toma de decisiones para atender problemáticas que limiten el desarrollo integral educativo de las niñas y los niños.
- Desarrolla la sensibilidad y la valoración por las manifestaciones culturales, los lenguajes artísticos y la literatura para generar espacios para la expresión y apreciación artística y literaria en las niñas y niños de primaria.
- Reconoce el valor que tiene la educación física a partir del juego, el deporte y la recreación para el desarrollo motriz, el cuidado de la salud y la prevención de enfermedades.
- Analiza críticamente el Plan y programas de estudio vigentes para comprender sus fundamentos, la forma en que se articulan

y mantienen tanto congruencia interna como con otros grados y niveles de la educación básica.

- Diseña y desarrolla planeaciones didácticas situadas desde una interculturalidad crítica, considerando el Plan y los programas de estudio vigentes para la educación primaria.
- Diseña y desarrolla propuestas de atención educativa para niños y niñas de grupos multigrado.
- Desarrolla una cultura digital para generar procesos de aprendizaje significativo, colaborativo e incluyente en diferentes escenarios y contextos.
- Evalúa su trabajo docente y el desempeño de los niños y las niñas para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa y mejorar o reorientar los procesos de aprendizaje desde una perspectiva incluyente.
- Aplica la investigación educativa como proceso complejo, continuo y crítico que permite reconocer la realidad sociocultural de los niños y los niños de primaria, para hacer una intervención pertinente en situaciones educativas diversas.

- Desarrolla su capacidad de agencia para intervenir en el ámbito pedagógico, organizativo, administrativo y comunitario desde la gestión escolar.

Los rasgos del perfil profesional de la Licenciatura en Educación Preescolar son similares a los de la Licenciatura en Educación Primaria, diferenciándose únicamente en el nivel educativo al que cada uno atiende.

En la revisión de antecedentes, se encontró la investigación de Ceballos (2016), desarrollada en el contexto nacional, como un estudio mixto y un diseño bibliográfico y de campo, verificando que los rasgos del perfil de egreso del plan 2002, tienen una coincidencia significativa con el perfil por competencias 2011. En el programa 2002, el rasgo identificado en más ocasiones con respecto al del plan 2011 es el conocimiento de los contenidos de enseñanza, seguido por competencia didáctica; esta coincidencia se presenta en ambos grupos. Los resultados de los EGC (Examen General de Conocimientos) y EXI (Examen Intermedio de Conocimientos) tuvieron un incremento paulatino de generación en generación. Los rasgos con mayor puntuación fueron:

conocimiento de contenidos de enseñanza y competencias didácticas en el EXI y conocimiento de contenidos de enseñanza y capacidad de percepción y respuesta al entorno en el EGC.

Por otra parte, el estudio de García et al. (2025), también mexicana, fue de tipo cuantitativo, correlacional y explicativo, recolectando datos por medio de un cuestionario en línea dirigido a 28 docentes; los resultados indican que hay vínculos muy fuertes y asociaciones moderadas a fuertes entre el liderazgo emocional, inteligencia emocional y el perfil de egreso de las futuras educadoras.

La investigación de Mena, Vaquero y Rodríguez (2025), llevada a cabo en este país, presenta una autoevaluación del perfil de egreso en el primer año de servicio docente; el estudio fue cualitativo, con alcance descriptivo y empleando una encuesta administrada a través de Google Forms. Los resultados fueron clasificados por competencias genéricas y profesionales, destacando que los docentes noveles tienen dificultades para el trabajo colaborativo y el empleo de las TICCADS (Tecnologías de la Información, Conocimiento y Aprendizaje Digitales).

En el caso del estudio de Condori et al. (2021), en Perú, se determina la incidencia entre el desempeño docente y el logro del perfil del egreso; se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo de tipo no experimental, de diseño correlacional y explicativo, teniendo como población a estudiantes del X semestre 2018-II, a quienes se administró un cuestionario (desempeño docente), prueba de conocimientos, rúbricas y escalas de estimación (logro del perfil del egreso). Los resultados obtenidos del coeficiente de correlación de Rho Spearman demuestran una asociación positiva muy alta (r = 0.849) entre las variables, además se tiene un coeficiente de determinación R2= 0.746 que nos da a conocer que aproximadamente el 74.6% de la variación de la variable del perfil de logro del egresado puede ser explicada por la variación de la variable desempeño docente.

La investigación de Möler y Gómez (2014), en Chile, demuestra que las formas de evaluar de los docentes no desarrollan estrategias que aseguren el logro progresivo de las habilidades declaradas en el perfil como un ejercicio consciente e intencionado de incorporación de las competencias a cada asignatura y a sus respectivos instrumentos de

evaluación, lo que da como resultado que muchas veces partes importantes de aquellas quedan sin ser evaluadas, lo que impacta en el logro del perfil de egreso.

En el estudio desarrollado por Huamán, Pucuhuaranga e Hilario (2021), desarrollada en Perú, se identificaron cinco tendencias de evaluación del logro del perfil de egreso: coherencia entre plan de estudios e instrumentos de evaluación de asignaturas con el perfil de egreso; al final de los estudios universitarios; progresiva durante la formación; progresiva y al final de los estudios, y evaluación por egresados y empleadores. La investigación concluye que es necesario implementar un sistema progresivo, integral y participativo de evaluación del logro del perfil de egreso en los grados universitarios, basado en el conocimiento, la experiencia previa y los desafíos planteados a la universidad.

Por último, en la investigación de Carrera, Lara y Madrigal (2018), llevada a cabo en México y planteada desde la fenomenología e involucrando a estudiantes y docentes de educación normal, se identificó que uno de los principales obstáculos para el logro del perfil

de egreso es la docencia ya que los alumnos dominan los contenidos, pero tienen dificultades para desarrollar una postura reflexiva respecto a su proceso de formación, a los logros obtenidos y sobre todo a su papel como transformador social.

Como puede observarse, los diversos estudios indican que existen áreas de oportunidad que deben atenderse para mejorar el logro del perfil de egreso de los futuros docentes; estas investigaciones resultan de gran utilidad para el perfeccionamiento continuo de los programas educativos y de los procesos educativos que se despliegan al interior de las instituciones formadoras de docentes, a fin de garantizar las mejores condiciones para que los estudiantes consoliden el perfil de egreso.

El perfil de egreso es considerado como un elemento referencial que expresa lo que un egresado debe saber y realizar al egresar de la carrera; reúne los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debe reunir al finalizar sus estudios.

El perfil de egreso del Plan 2018 estaba integrado por competencias, en tanto que el perfil de egreso del Plan 2022 se define por un conjunto de

dominios del saber que deben ser desarrollados por los futuros docentes a lo largo de la carrera y demostrar su consolidación al final de esta.

El desarrollo profesional docente es concebido por Fuentalba (2006) como un proceso de crecimiento que articula procesos de tipo personal, profesional, institucional y social, para el desempeño de las funciones correspondientes.

En este sentido, para explorar el logro del perfil de egreso en un contexto en el que conviven dos planes de estudio, se establecieron dimensiones generales, mismas que se explican a continuación.

1. Atención a la diversidad e inclusión: el ideario docente tiene la convicción de que la escuela es para todos los estudiantes, pero que cada uno tiene su propio ritmo y estilo de aprendizaje, por lo que se requieren diversos recursos y estrategias para responder a sus necesidades educativas (Rodríguez, 2009).
2. Diseño didáctico y evaluación: según Santini (2022), la planeación o el diseño didáctico y la evaluación son elementos centrales del trabajo docente, la planeación concebida como una

herramienta estratégica para el logro de los objetivos, y la evaluación como instrumento de monitoreo y mejora continua.

3. Construcción de ambientes de aprendizaje: el escenario en el que se desarrolla la tarea educativa resulta de especial importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y no se habla de un escenario físico solamente, sino de un ambiente complejo en el que confluyan aspectos didácticos, materiales, sociales y emocionales, entendido como un ambiente de aprendizaje; el ambiente de aprendizaje es entendido como el escenario complejo en el que existen y se desarrollan condiciones favorables para el aprendizaje (Duarte, 2003).
4. Gestión escolar y comunitaria: esta es una de las tareas más relevantes del profesor, y consiste en las actividades de vinculación que la escuela realiza con otras instancias y personas para asegurar las condiciones adecuadas en la institución y para tejer redes de colaboración con otros (Yela et al., 2014), comprendiendo a la escuela como un elemento activo de la comunidad.

5. Principios filosóficos, éticos y legales: la comprensión de estos principios resulta básico en el desempeño docente, pues representan el acervo axiológico que sustenta la tarea y orienta la toma de decisiones éticas en el ejercicio del maestro; en este sentido, Rojas (2011) recalca:

> En el ámbito de la educación, para cumplir con ese compromiso él y la docente han de ser conscientes de sus tenencias prácticas, intelectivas y morales, así como del deber de desarrollarlas constantemente para ponerlas a disposición de sus estudiantes y ayudarles a crecer cognitiva, afectiva y moralmente de manera integral. (p. 1)

1. Investigación e innovación: Morales (2010) señala que las relaciones entre docencia e investigación no han sido muy amigables a lo largo del tiempo y que muchos docentes no parecen muy inclinados a la investigación; partiendo de esta realidad, los programas de formación docente enfatizan en la

necesidad de formar para la investigación educativa, como elemento básico para propiciar la innovación docente.

Metodología

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, el cual, según De Jesús (2024):

> Se define como un proceso sistemático de recolección, análisis e interpretación de datos numéricos para responder preguntas de investigación específicas y validar hipótesis. Este enfoque se basa en la recopilación de datos objetivos y cuantificables, que pueden ser analizados utilizando técnicas estadísticas. (p. 4)

Este es un estudio transeccional y de alcance correlacional, ya que se recopilaron datos en un solo momento y el fin es examinar la relación entre las dimensiones y la variable principal para determinar su asociación (Haro et al., 2024).

Los participantes fueron 280 alumnos de la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo, del segundo al octavo semestres y pertenecientes a

los dos programas educativos que ofrece la escuela: Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Educación Preescolar.

El instrumento empleado para recopilar información fue el Inventario de Evaluación del Logro del Perfil de Egreso Docente. El instrumento explora seis dimensiones generales del perfil de egreso, a fin de englobar los rasgos tanto del plan 2018 como del 2022; estas dimensiones son: atención a la diversidad e inclusión; diseño didáctico y evaluación; construcción de ambientes de aprendizaje; gestión escolar y comunitaria; principios filosóficos, éticos y legales; e investigación e innovación. Los datos recabados fueron analizados con el software SPSS.

Análisis y Discusión

El análisis descriptivo muestra los niveles alcanzados por cada una de las seis dimensiones del Nivel del Logro del Perfil de Egreso (NivelPerfil), se encontró que los aspectos relacionados con la *Atención a la diversidad e inclusión*, son los rasgos que los alumnos de esta institución tienen más fortalecidos, al puntuar una media de $\bar{x}$=3.1, por

otro lado, la dimensión de *Investigación e innovación*, contiene los rasgos del perfil de egreso más débiles en el estudiantado, puntuando un promedio de $\bar{x}$=2.9; sin embargo, se encuentra muy cercana al valor máximo alcanzado por la primera dimensión mencionada.

Tabla 1.
Descriptivos 1 de las dimensiones del Nivel de Logro del Perfil de Egreso

	Atención a la diversidad e inclusión	Diseño didáctico y evaluación	Construcción de ambientes de aprendizaje
N		280	
Media	3.1459	2.9635	3.0379
Mínimo	1.00	1.22	1.00
Máximo	4.00	4.00	4.00
Desviación estándar	.45801	.4813	.48782

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2.
Descriptivos 2 de las dimensiones del Nivel de Logro del Perfil de Egreso

	Gestión escolar y comunitaria	Principios filosóficos, éticos y legales	Investigación e innovación
N		280	
Media	2.9566	3.0513	2.9292
Mínimo	1.14	1.00	1.00
Máximo	4.00	4.00	4.00
Desviación estándar	.51353	.49083	.51582

Fuente: Elaboración propia

Con el fin de establecer la distribución de los datos recopilados se procedió a correr las pruebas de validez y confiabilidad, encontrando

que el instrumento logra un alfa de Cronbach de .954; lo cual, lo reporta una alta confiabilidad al mostrar una consistencia interna sólida y una relación interna que permite que el instrumento mida el concepto subyacente de manera adecuada. Por otro lado, la validez reflejada en los resultados de la prueba de KMO, puntúan un .908, indicando una fuerte relación entre las dimensiones y los ítems que las componen, por lo que un análisis factorial es viable, tanto con la muestra como con el instrumento utilizado.

Como siguiente etapa en el análisis de los datos se realizó la prueba de confiabilidad a través de la prueba de Kolmogorov Smirnov, encontrando que todas las dimensiones y la variable principal muestra una distribución normal (p>.05), por lo que para el análisis inferencial se usaron las pruebas paramétricas necesarias.

En primer lugar, se procedió a analizar la correlación existente entre el NivelPerfil y las variables de los datos sociodemográficos que aportó el estudio, encontrando a partir de la prueba P de Pearson que, como se muestra en las tablas 3 y 4 el NivelPerfil guarda una correlación significativa con el promedio de la calificación del estudiante (p=.000)

siendo una correlación positiva débil (r=.235), según la clasificación provista por (Aguilar et al., 2019); lo cual, muestra que el promedio no es un factor que esté influyendo en el logro de los rasgos del perfil de egreso de una manera definitoria.

En cuanto a la relación que existe entre NivelPerfil y el subsistema de educación media superior del cual proviene el estudiante, se observa que no existe una correlación significativa (p=.497), por lo que la formación de bachillerato no es un elemento que esté determinando o influyendo el logro del perfil de egreso. Sin embargo, se observa una correlación significativa entre el semestre que cursa el estudiante y el NivelPerfil (p=.000), siendo una correlación positiva débil (r=.423), denotando que el semestre, si bien influye en el nivel de logro del perfil de egreso, tiene muy poco influjo.

En la licenciatura que cursa el estudiante, el análisis realizado indica que no existe una relación significativa entre semestre y NivelPerfil (p=571), por lo que independientemente de si el estudiante cursa la Licenciatura en Educación Primaria o la Licenciatura en Educación

Preescolar, los niveles de logro de los rasgos del perfil de egreso son similares, sin diferencia significativa.

Finalmente, a pesar de que el análisis muestra una correlación entre la reprobación de alguna materia y el logro de perfil de egreso (p=.042), en donde se determina si el haber reprobado alguna materia influye en el NivelPerfil, dicha correlación es negativa muy débil (r=-.121), por lo que no es un componente que se debe tomar en cuenta como predictor de un nivel de logro del perfil de egreso con una correlación importante.

Como conclusión del análisis correlacional de las variables sociodemográficas seleccionadas para el estudio, se establece que ninguna de ellas tiene una influencia importante en el logro del perfil de egreso.

Tabla 3.
Correlaciones 1 entre el NivelPerfil y las variables sociodemográficas

		Promedio	Subsistema de Bachillerato	Semestre
Nivel de logro del perfil de egreso (NivelPerfil)	Correlación de Pearson	.235	-.041	.423
	Sig. (bilateral)	**.000**	**.497**	**.000**
	N	269	280	280

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4.

Correlaciones 2 entre el NivelPerfil y las variables sociodemográficas

		Licenciatura	Reprobación de alguna materia
Nivel de logro del perfil de egreso (NivelPerfil)	Correlación de Pearson	-.034	-.121
	Sig. (bilateral)	**.571**	**.042**
	N	280	280

Fuente: Elaboración propia

Como parte del análisis de los resultados, se procedió a conocer la correlación de cada una de las dimensiones del instrumento con la variable principal NivelPerfil, encontrando a través de la prueba P de Pearson que las seis dimensiones que componen el constructo, guardan una correlación significativa y positiva con la variable principal, observando además un equilibro en el valor de r que fluctúa entre .821 y .906, colocando a 5 dimensiones en un nivel de correlación positiva considerable (+.075) y una más ubicada en el baremo de correlación positiva muy fuerte (+0.90), según la escala establecida por Hernández et al. (2014). Por lo que se demuestra que los seis componentes que construyen el concepto teórico de la variable principal contribuyen de manera equilibrada y significativa a la medición del nivel de logro del perfil de egreso.

Es de esta manera que la dimensión que se relaciona más fuertemente con el NivelPerfil es la de *Construcción de ambientes de aprendizaje*, mostrando una correlación positiva muy fuerte con la variable principal (p=.000, r =906); lo cual, demuestra que son los ambientes de aprendizaje una "alternativa en aras de contribuir a la formación para la buena enseñanza" (Camargo et al., 2019), pues como lo establece Stepanenko (s.f.) en el estudio realizado en Ucrania, el establecer ambientes de aprendizaje positivos contribuye al logro de las competencias establecidas en el sistema educativo de ese país.

Con respecto a la dimensión *Atención a la diversidad*, se observa una correlación positiva considerable con la variable principal (p=.000, r =821), lo que denota que la formación de los futuros docentes en áreas que conllevan una formación humanística, en donde la creación de ambientes educativos inclusivos y contribuye fuertemente al fortalecimiento del perfil de egreso.

En cuanto a la dimensión del *Diseño didáctico y evaluación* también muestra una correlación positiva considerable con la variable principal (p=.000, r =888), al igual que la dimensión *Gestión escolar y*

comunitaria (p=.000, r =859), la dimensión *Principios filosóficos, éticos y legales* (p=.000, r =869), y la dimensión *Investigación e innovación* (p=.000, r =884), de esta manera se demuestra que la construcción del perfil de egreso tiene un fundamento teórico, epistemológico, filosófico y metodológico bien fundamentado y ninguna de las dimensiones prevalece sobre las demás en cuanto a influencia en la variable principal.

Tabla 5.
Correlación 1 entre las dimensiones y la variable principal

		Atención a la diversidad e inclusión	Diseño didáctico y evaluación	Construcción de ambientes de aprendizaje
Nivel de logro del perfil de egreso (NivelPerfi)	Correlación de Pearson	.821	.888	.906
	Sig. (bilateral)	**.000**	**.000**	**.000**
	N	280	280	280

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6.
Correlación 2 entre las dimensiones y la variable principal

		Gestión escolar y comunitaria	Principios filosóficos, éticos y legales	Investigación e innovación
Nivel de logro del perfil de egreso (NivelPerfi)	Correlación de Pearson	.859	.869	.884
	Sig. (bilateral)	**.000**	**.000**	**.000**
	N	280	280	280

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

La consolidación del perfil de egreso del futuro maestro es un proceso complejo en el que intervienen diversos factores que contribuyen al desarrollo profesional; este estudio demostró que todas las dimensiones exploradas del perfil de egreso tienen una influencia equilibrada en el desarrollo profesional, teniendo una mayor relevancia el aspecto relacionado con la construcción de ambientes de aprendizaje. Esto se explica por el hecho de que es en la práctica docente es en donde se despliegan los saberes para la construcción de esos ambientes, de tal forma que todas las demás dimensiones contribuyen al ejercicio y la acción en el aula, que es el sitio específico donde se construye el ambiente para el aprendizaje.

Estos hallazgos tienen una similitud con los de Ceballos (2016), quien hace referencia a la competencia didáctica como aspecto central en el desarrollo del perfil de egreso, y la construcción de ambientes de aprendizaje se relaciona directamente con las competencias didácticas; de igual forma, la investigación de Condori et al. (2021), destaca que el

desempeño docente es el aspecto más relevante que demuestra el desarrollo profesional, y la construcción de ambientes de aprendizaje es parte esencial del desempeño docente.

En el caso de los otros antecedentes revisados, se exploran aspectos diferentes a los que se revisaron en esta investigación, que son complementarios y pueden considerarse para posteriores indagaciones sobre el perfil de egreso, como la influencia de los docentes formadores y sus prácticas de enseñanza y evaluación en el logro del perfil de egreso (Huamán, Pucuhuaranga e Hilario en 2021, Möler y Gómez en 2014), así como el papel de la práctica reflexiva en el desarrollo profesional (Carrera, Lara y Madrigal, 2018).

Por otra parte, el hecho de que todas las dimensiones exploradas hayan obtenido valores tan similares, revela que todas las competencias (Plan 2018) y los saberes y dominios (Plan 2022), son necesarias para la consolidación del perfil de egreso, y que contribuyen decididamente al desarrollo profesional, por lo que no es correcto suponer que algún trayecto formativo o curso es más relevante que otro, ya que todos

aportan elementos que fortalecen la formación docente y que se expresan de forma objetiva en la práctica profesional.

Referencias

Aguilar, M., Conde, C., & Hernández, M. (2019). Importancia de la inclusión de la neuropedagogía en la formación docente en las escuelas normales: diagnóstico BYCENES. *Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal*, 1–14.

Camargo, I., Cervantes, J. J., & Arias, M. A. (2019). Ambientes de aprendizaje en educación. *Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal*.

Carrera, C., Lara, Y. y Madrigal, J. (2018). Análisis curricular del perfil de egreso desde la experiencia de los usuarios. *Revista Boletín REDIPE 7 (10): 139-146, octubre 2018*

Ceballos, E. (2016) P*erfil de egreso de la licenciatura en educación física de las escuelas normales*. Doctorado thesis, Universidad Autónoma de Nuevo León

Condori, W., Sosa, F., Yábar, P. y Quispe, P. (2021). Influencia del

desemepeño docente en el logro del perfil de egreso en estudiantes universitarios. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, vol. 5, núm. 21.*

DGESUM (2022). ANEXO 5. Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/3EmyP2Zz8h-ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Diario Oficial de la Federación (2018). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15509/3/images/a14_07_18(1)

De Jesús, C. (2024). *La Investigación Cuantitativa*. Corporación Universitaria de Asturias.

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje, una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos, núm. 29, 2003, pp. 97-113*

Fuentalba, R. (2006). Desarrollo profesional docente: un marco

comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. *Foro educacional 10, 2006, pp.56-106*

García, F., Macías, A., Reyes, D. y Hernández, M. (2025). Influencia de las emociones docentes en la conformación del perfil de egreso de futuras educadoras. *La investigación educativa como herramienta para docentes: implicaciones y desafíos.* Callejas, F. , Benítez, A., García, J. y Marbán, J. (Coordinadores). REDIE.

Haro, A., Chisag, E., Ruiz, J. y Caicedo, J. (2024). Tipos y calsificación de las investigaciones. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, Vol. 5, Núm. 2.* DOI: https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1927

Huamán, L., Pucuhuaranga, T. e Hlario, N. (2021). Evaluación del logro del perfil de egreso en grados universitarios. Tendencias y desafíos. RIDE. Rev. Iberoam. Investig. Desarro. Educ vol.11 no.21 Guadalajara jul./dic. 2020 Epub 09-Mar-2021

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P., & Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.

Mena, D., Vaquero, S. y Rodríguez, C. (2025). Autoevaluación del perfil de egreso en el primer año de servicio docente. *RECIE, Vol. 9, enero-diciembre 2025*

Möler, I. y Gómez, H. (2014). Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile. *Calidad en la educación no.41 Santiago dic. 2014*

Morales, P. (2010). *Investigación e innovación educativa. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2010) - Volumen 8, Número 2*

Rojas, C. (2014). Ética profesional docente: un compromiso pedagógico humanístico. *Revista Humanidades, Vol. 1, pp. 1-22 / ISSN: 2215-3934*

Santini, L. (2022). *Planeación y evaluación educativa.* Universidad Nacional Autónoma de México

Secretaría de Educación Pública (2018). Plan de estudios para la formación de docentes de educación básica: Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. https://www.dgespe.sep.gob.mx

Stepanenko, O., Ohrimenko, Z., Shaforost, Y., Pasichnyk, L., & Pochynok, Y. (n.d.). *Positive Learning Environment in Educational Sphere*. https://doi.org/https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.02.2

Yela, B., Grijalba, R., Achicaiza, N. y Ramírez, B. (2014). Características de la gestión con la comunidad para una escuela que atienda la diversidad. *Plumilla educativa 13 (1)*

Autopercepción del logro del perfil de egreso de estudiantes de la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”

Dra. Claudia Dévora Rodríguez
claudia.rodriguez@aguileradgo.com
https://orcid.org/0009-0008-6258-5303

Dr. Víctor Hugo Estrada Gómez
hugo.gomez@aguileradgo.com
https://orcid.org/0000-0003-2962-3490

Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”

Resumen
Este estudio analiza la autopercepción del logro de competencias profesionales en estudiantes de octavo semestre de las licenciaturas en Educación Primaria e Inclusión Educativa, generación 2021-2025, de la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”. Desde una metodología instrumental, se retomó un instrumento diseñado con escala tipo Likert para valorar el nivel de consolidación, se evaluaron seis dimensiones clave del perfil de egreso docente. Los resultados evidencian un desempeño percibido como sólido en la construcción de ambientes de aprendizaje, mientras que el diseño didáctico y la evaluación, la gestión escolar y comunitaria, los principios filosóficos, éticos y legales, así como la investigación e innovación, fueron identificados por los participantes como áreas con potencial de mejora. Estas limitaciones parecen estar vinculadas a una cobertura curricular insuficiente y a las limitaciones en la diversificación de experiencias de práctica profesional, lo que repercute en una baja autovaloración de dichas competencias. Se concluye que es prioritario fortalecer el currículo, diversificar las experiencias de práctica profesional y fomentar una cultura institucional que articule los principios pedagógicos y éticos con la realidad de la enseñanza, a fin de garantizar un perfil de egreso congruente con las demandas reales de los contextos educativos actuales.

Palabras clave: Formación docente, perfil de egreso y autopercepción.

ABSTRAC
This study analyzes the self-perception of professional competency achievement among eighth-semester students of the Bachelor's Program in Primary Education and Educational Inclusion, class of 2021-2025, at the J. Guadalupe Aguilera Rural Teacher Training School. Using an instrumental methodology, a Likert-type scale was used to assess the level of consolidation, and six key dimensions of the teacher graduation profile were evaluated. The results show a perceived solid performance in the construction of learning environments, while didactic design and evaluation, school and community management, philosophical, ethical, and legal principles, as well as research and innovation were identified by participants as areas with potential for improvement. These limitations appear to be linked to insufficient curricular coverage and limitations in the diversification of professional practice experiences, which results in a low self-assessment of these competencies. It is concluded that it is a priority to strengthen the curriculum, diversify professional practice experiences, and foster an institutional culture that articulates pedagogical and ethical principles with the reality of teaching, in order to ensure a graduate profile consistent with the real demands of today's educational contexts.

Keywords: Teacher training, graduation profile and self-perception.

Introducción

Desde su fundación en 1959 en el municipio de Canatlán, en el estado de Durango, la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera” se ha consolidado como un referente en la formación de docentes comprometidos con las comunidades rurales de México, especialmente en educación básica. Su misión inicial, centrada en la educación primaria, se ha enriquecido con el paso del tiempo a través de la diversificación de la oferta educativa con las licenciaturas en Inclusión Educativa y en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria. En el ámbito posgrado, la institución oferta la Maestría en Educación Campo en Intervención Didáctica y el Doctorado

Interinstitucional en Educación Contemporánea, dirigidos a docentes en servicio y egresados que buscan profundizar sus habilidades pedagógicas y de investigación.

Una característica distintiva de esta normal rural es la modalidad de internado en la formación inicial docente, cualidad que brinda la posibilidad de acceso a la educación superior a jóvenes provenientes de entornos rurales y con limitadas condiciones económicas, otorga hospedage, alimentación y otros servicios asistenciales por los cuatro años de su formación profesional. Este modelo genera un espacio de convivencia permanenete entre los estudiantes de los diversos semestres; lo cual, fortalece la construcción de una identidad colectiva diversa y politizada, donde valores sociales, culturales y políticos se renuevan día a día (Civera et al., 2011), además de que incrementa las posibilidades de permanencia estudiantil y representa, para muchos de los estudiantes, la única vía factible para acceder a un nivel educativo superior.

Actualmente se operan dos planes de estudio: el Plan 2018, vigente en octavo semestre de las licenciaturas en Educación Primaria e Inclusión

Educativa; y el Plan 2022, que se desarrolla en los semestres 2º, 4º y 6º de las licenciaturas en Educación Primaria y Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria; esta dualidad permite contrastar la evolución curricular y sus impactos en la formación profesional.

La trayectoria formativa en ambos planes de estudio articula desde el primer semestre la vinculación con el contexto escolar: observaciones de campo en los semestres iniciales, prácticas docentes por periodos cortos a partir del tercero y experiencias intensificadas en multigrado durante los semestres quinto y sexto; todas ellas en contextos de alta heterogeneidad y escasos recursos (Rodríguez Hernández et al., 2021; Blanco & Tarazona, 2025). En los semestres finales, las prácticas se convierten en intervenciones pedagógicas integrales de todo un ciclo escolar, preferentemente en las comunidades de origen de los estudiantes o, en su defecto, en localidades cercanas a la Escuela Normal.

La formación en esta Institución se complementa con actividades artísticas como danza, teatro, música, artes visuales y deportes colectivos como fútbol, voleibol y básquetbol, al tiempo que se estimula

la participación política y social a través de la organización estudiantil. Este enfoque multidimensional configura un perfil de egreso que trasciende lo académico para incluir dimensiones socioemocionales y comunitarias (Bertely Busquets, 2008).

Los procesos de titulación, desarrollados en sexto, séptimo y octavo semestres, ofrecen tres modalidades: informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias o tesis de investigación (DGESuM, 2018); en todas ellas, la reflexión crítica de su práctica es una característica escencial, esta flexibilidad permite al estudiante elegir la forma en que habrá de demostrar el logro del perfil de egreso. En síntesis, los egresados de la Escuela Normal Rural "J. Guadalupe Aguilera" emergen con vocación rural, conciencia social y competencias genéricas y profesionales sólidas para atender la diversidad, ejercer una docencia crítica e incluyente y transformar sus entornos educativos desde su reflexión (Civera, 2004; Castro, 2018).

Antecedentes

Durante su tránsito por la formación profesional docente, los estudiantes enfrentan distintos desafíos, entre ellos los vinculados a los procesos de evaluación, tanto internos como externos. Internamente, se les exige demostrar la acreditación de cada curso conforme a los criterios establecidos en las normas de control escolar. De manera externa, no existen demasiados antecedentes institucionales relacionados con procesos de evaluación durante la formación profesional.

Se puede hacer referencia a los procesos implementados en el plan de estudios 1997, en el que los estudiantes normalistas fueron sujetos a evaluaciones estandarizadas implementadas por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). Entre 2009 y 2012, se aplicaron el Examen Intermedio de Conocimientos (EIC) en sexto semestre, y entre 2006 y 2012, el Examen General de Conocimientos (EGC) en octavo semestre. Estos instrumentos proporcionaban resultados globales por institución, organizados por rasgos que permitían conocer el estado intermendio y final del alcance en el perfil de egreso de las licienciaturas.

En los planes de estudio 2012 y 2018, los únicos procesos estandarizados externos a los que se enfrentaron los estudiantes fueron los exámenes de ingreso al servicio docente, sin que se dispusiera, oficialmente, de evaluaciones para analizar los logros parciales del perfil de egreso durante la trayectoria formativa; de manera aislada y por intereses personales, algunos maestros han dedicado esfuerzos a hacer estudios al respecto. Actualmente, los mecanismos de evaluación mantienen su función reguladora del ingreso y permanencia en el sistema educativo nacional, lo cual coloca a los futuros docentes en un escenario de evaluación continua desde su etapa formativa.

Metodología

El presente trabajo de análisis del logro del perfil de egreso surge como resultado de la implementación de la propuesta de Melendez y Estrada (2025) de desarrollar una evaluación externa a los estudiantes de las licenciaturas en educación en el estado de Durango. Diseñaron un instrumento estandarizado que permite conocer, desde la opinión de los propios estudiantes de las escuelas formadoras de docentes, su grado de

desarrollo del perfil de egreso; los resultados de su aplicación, se espera, sean insumos para la realización de planes de acción que consoliden las fortalezas y atiendan las áreas de oportunidad detectadas.

Desde una metodología instrumental, centrada en el diseño, validación y aplicación de instrumentos de medición educativa, Melendez y Estrada (2025) elaboraron el Inventario de Evaluación del Logro del Perfil de Egreso Docente (IELPED), el cual se integra por una sección de datos sociodemográficos y 47 indicadores formulados como afirmaciones positivas y distribuidos en seis dimensiones vinculadas a los indicadores del perfil de egreso 2022 de los planes de estudio de las licenciaturas en educación y a los indicadores del marco para la excelencia determinados por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM). Para valorar el nivel de consolidación otorgado por los participantes a cada dimensión, se emplea una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: nulo, poco, bueno y excelente (Montero & León, 2005).

Este instrumento fue socializado por sus autores con representantes de escuelas normales del estado de Durango y aplicado posteriormente en

la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera” en formato digital a 71 estudiantes de octavo semestre de las licenciaturas en Educación Primaria e Inclusión Educativa de la generación 2021-2025. Su aplicación se realizó del 7 al 11 de abril de 2025. El objetivo fue planteado por los autores como: Conocer la percepción de los estudiantes respecto al grado de desarrollo de su perfil de egreso, con la finalidad de generar insumos para el diseño de estrategias institucionales de mejora que fortalezcan los procesos formativos.

El instrumento se sometió a la prueba Alfa de Cronbach (Tabla 1), en la que se obtuvo el coeficiente que indica el grado en que los ítems del instrumento están correlacionados entre sí.

Tabla 1.
Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N elementos
.919	6

Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la literatura, el valor obtenido indica una buena consistencia interna. Los elementos que se valoraron fueron las agrupaciones de los ítems en las 6 categorías. De igual manera se calculó

el índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que mide la adecuación muestral para el análisis factorial (tabla 2), valores cercanos a 1 indican una alta adecuación; para este caso, los valores obtenidos en ambas pruebas confirman un instrumento diseñado y respondido con valores suficientemente confiables para su aplicabilidad e interpretación.

Tabla 2.
Adecuación muestral para el análisis factorial.

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.835
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	303.726
	Gl	15
	Sig.	<.001

Fuente: elaboración propia

Análisis de resultados

Datos sociodemográficos

Los datos sociodemográficos recopilados en la primera sección del instrumento proporcionan una base para caracterizar, de manera general, el perfil de los estudiantes que actualmente cursan el octavo semestre de las licenciaturas en Educación Primaria e Inclusión Educativa. Esta información permite comprender aspectos demográficos clave, como la edad, antecedentes académicos y

experiencias previas, que, en conjunto, ofrecen una visión integral sobre las características de esta generación.

Los datos correspondientes a la edad de los estudiantes participantes se presentan en la tabla 3. El análisis de estos registros muestra que tanto el promedio como la moda de las edades se sitúan en torno a los 22 años, lo cual indica que la mayoría de los estudiantes se encuentran en el rango de edad esperado para el nivel educativo que cursan.

Este hallazgo es consistente con los datos nacionales reportados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que establece que la edad promedio del estudiantado en instituciones de educación superior en México es de 21.4 años. Por tanto, se puede afirmar que la población estudiantil analizada se encuentra, en su mayoría, dentro del rango considerado como regular para cursar estudios de licenciatura. No obstante, se identifican algunos casos aislados de estudiantes cuya edad excede este promedio. Esta variación puede atribuirse a diversos factores, como trayectorias escolares no lineales, cambios de carrera, pausas en la continuidad de los estudios o incorporación tardía al sistema educativo

superior, situaciones que no son inusuales en el contexto educativo mexicano y que reflejan la diversidad de perfiles dentro de la población universitaria.

Por su parte, la tabla 4 muestra la distribución de frecuencias por edad. En ella se observa que poco más del 80% del alumnado se concentra en el rango de 21 a 23 años, lo cual refuerza la tendencia previamente señalada. Esta concentración puede considerarse favorable desde una perspectiva formativa, ya que los estudiantes se encuentran, en su mayoría, en una etapa del desarrollo cognitivo y socioemocional propicia para la consolidación de los saberes y las capacidades profesionales que demanda el perfil de egreso de ambas licenciaturas.

Tabla 3.

Análisis de Edad

N	**Válido**	**71**
Media		22.35
Mediana		22.00
Desv. Estándar		1.522
Mínimo		21
Máximo		26

Fuente: elaboración propia

Tabla 4.

	Edad	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Edad	21	29	40.8
	22	15	21.1
	23	13	18.3
	24	5	7.0
	25	5	7.0
	26	4	5.6
	Total	71	100.0

Fuente: elaboración propia

Los registros recuperados revelan que únicamente seis estudiantes declararon tener un estado civil distinto al de soltero (tabla 5). Este dato

resulta relevante en tanto que permite observar que la gran mayoría del estudiantado no cuenta con compromisos formales de pareja; desde una perspectiva formativa, esto puede representar una ventaja relativa en términos de disponibilidad de tiempo, atención y recursos personales destinados al proceso de formación profesional. Sin embargo, quienes afirman tener un estado civil casado o unión libre, se caracterizan como parte de la diversidad de condiciones de los estudiantes, de acuerdo Bertely Busquets (2008) los jóvenes que han formado una familia y combinan sus estudios con responsabilidades parentales, tienen más posibilidades de madurez y compromiso social al proceso formativo.

En contraparte, diversos estudios sobre trayectorias escolares en educación superior han señalado que los compromisos familiares o de pareja pueden implicar desafíos adicionales para los estudiantes, al demandar una distribución más compleja de su tiempo, energía y prioridades (Tinto, 1993; ANUIES, 2019). Sin embargo, también es importante reconocer que estas condiciones no determinan necesariamente un menor rendimiento o compromiso académico, sino que pueden requerir apoyos diferenciados por parte de las instituciones

educativas para garantizar trayectorias exitosas, estudios posteriores y a profundidad sobre estos casos podrían otorgar información valiosa para establecer estrategias de apoyo institucionales a estos casos.

Este dato se complementa con la información relativa a la situación parental: cinco estudiantes manifestaron tener al menos un hijo (tabla 6), el dato resulta significativo principalmente por las características en que transcurre el 7º y 8º semestre en esta institución, donde los estudiantes permanecen en las escuelas de práctica por periodos largos y la mayoría de ellos se encuentran en su comunidad de origen, lo que puede ser desafiante para los estudiantes en términos de equilibrar sus compromisos formativos y de paternidad.

Tabla 5.
Análisis número de hijos

	Frecuencia	**Porcentaje**
0	66	93.0
1	5	7.0
Total	71	100.0

Fuente: elaboración propia

Tabla 6.
Análisis estado civil

	Frecuencia	**Porcentaje**
Casado	3	4.2
Soltero	65	91.5
Unión libre	3	4.2
Total	71	100.0

Fuente: elaboración propia

Tener un hijo implica atender responsabilidades que pueden influir en la asistencia a clases, en la evolución en su trabajo de titulación y la participación en actividades formativas fuera del aula. En conjunto,

estos datos permiten identificar que, aunque la mayoría del estudiantado se encuentra en una situación personal que favorece la dedicación plena a su formación profesional, existe un pequeño grupo con condiciones de vida que podrían representar desafíos adicionales.

La información contenida en la tabla 7 corresponde a la situación laboral de los participantes, a partir de los datos reportados, se observa que la mayoría del alumnado no se encuentra actualmente desempeñando una actividad laboral formal o permanente, lo cual puede considerarse favorable en términos del nivel de disponibilidad y dedicación hacia su formación profesional. No obstante, también se identifican casos de estudiantes que trabajan de manera esporádica, así como otros que reportan contar con un empleo de medio tiempo o parcial.

Tabla 7.
Trabaja

	Frecuencia	Porcentaje
No	53	74.6
Si (esporádicamente)	12	16.9
Si (empleo parcial)	6	8.5
Total	71	100.0

Fuente: elaboración propia

Esta diversidad en las condiciones laborales es reflejo de las diferentes realidades socioeconómicas que atraviesan los futuros docentes y que,

en muchos casos, responden a la necesidad de contribuir al sostenimiento personal o familiar.

En la tabla 8 aparece el concentrado de datos respecto a con quién viven los estudiantes, la respuesta más frecuente es la esperada, gran parte de ellos vive con sus padres; sin embargo, para el caso de la Escuela Normal Rural "J. Guadalupe Aguilera", dadas las condiciones de internado, la mayoría de los estudiantes permanecen en la institución durante el periodo escolar, únicamente en periodos vacacionales regresan a casa, con sus padres, familiares o amigos, a excepción de quienes su comunidad de origen es cercana a la escuela, quienes pueden acudir a casa también durante los fines de semana. Resalta el dato de que 5 de los respondientes viven solos.

Tabla 8.
Con quién vive

	Frecuencia	Porcentaje
Padres	57	80.3
Amigos	1	1.4
Familiares	8	11.3
Solo	5	7.0
Total	71	100.0

Fuente: elaboración propia

Sobre la información recuperada del ingreso familiar, más de la mitad asume que el ingreso mensual no supera los $5000. De acuerdo a la clasificación de Rankia México (2019), el 30% de las familias en México están en el Nivel D (nivel bajo extremo), describen las características de esta clasificación como: habitan viviendas con servicios básicos, no tienen automóvil, los jefes de familia alcanzan apenas el nivel educativo de primaria, la mitad de los ingresos se destina a alimentación y los ingresos mensuales de las familias en ese nivel están entre 4,500 y 9,000 pesos. Los datos reportados por los estudiantes colocan al 60% de ellos en este nivel; es, hasta cierto punto, esperado puesto que el rasgo que distingue al alumnado en ésta instución es que son de bajos recursos y de origen rural, brindar la oportunidad de profesionalización a esta sección de la población es una de las características principales de una escuela normal rural.

Tabla 9.
Ingreso familiar

	Frecuencia	Porcentaje
$0.00 a $5,000.00	43	60.6
$10,000.00 a $15,000.00	5	7.0
$5,000.00 a $10,000.00	21	29.6
Más de $15,000.00	2	2.8
Total	71	100.0

Fuente: elaboración propia

Uno de los indicadores académicos de principal interés al ingreso a la formación profesional es el promedio de egreso de bachillerato, de acuerdo con las respuestas obtenidas, los promedios de 8 y 9 concentran el 90% de los datos lo cual sugiere que la mayoría son alumnos con cierto compromiso hacia sus estudios.

Tabla 10.
Promedio de egreso de bachillerato

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
6	3	4.2	4.2
7	2	2.8	7.0
8	38	53.5	60.6
9	28	39.4	100.0
Total	71	100.0	

Fuente: elaboración propia

Tabla 11.
Ha reprobado

	Frecuencia	Porcentaje
No	49	69.0
Si	22	31.0
Total	71	100.0

Fuente: elaboración propia

Los registros sobre experiencias de reprobación muestran un alto porcentaje de alumnos que reconoce haber pasado por ello, lo que resulta contrastante, por un lado, se reflejan altos promedios y por otro, aparece también un alto índice de experiencias de reprobación (tabla 11).

En suma, los datos sociodemográficos analizados no solo permiten caracterizar la cohorte generacional de estudiantes de octavo semestre en este ciclo escolar, sino que también ofrecen elementos contextuales

relevantes para comprender su tránsito por la formación inicial docente; el perfil general indica que la mayoría del estudiantado no enfrenta compromisos formales de pareja ni responsabilidades parentales. No obstante, la presencia de estudiantes que combinan su proceso educativo con responsabilidades familiares y laborales introduce una dimensión valiosa de diversidad y madurez en la cohorte, que debe ser reconocida y acompañada por la institución.

Las condiciones de vida, tales como bajos ingresos familiares o experiencias de reprobación en algún momento de su trayectoria, reflejan realidades complejas que desafían cualquier lectura homogénea del grupo. Por ello, si bien el panorama general es favorable en términos de disposición y condiciones para el logro del perfil de egreso, es necesario reconocer que una parte del estudiantado requiere apoyos diferenciados y estrategias sensibles a su contexto para alcanzar con éxito los fines formativos.

Este panorama general contribuye a sentar las bases para una interpretación más profunda de los resultados obtenidos en las siguientes secciones del instrumento, orientadas al análisis del perfil de

egreso en seis dimensiones: Atención a la diversidad e inclusión, Diseño didáctico y evaluación, Construcción de ambientes de aprendizaje, Gestión escolar y comunitaria, Principios filosóficos, éticos y legales e Innovación e investigación.

Logro del perfil de egreso

Con el propósito de obtener una visión integral sobre la percepción que tienen los estudiantes de su propio logro en relación con el perfil de egreso de la formación inicial docente, se analizaron de manera independiente las seis dimensiones consideradas en el estudio. Cada dimensión fue evaluada en función de la frecuencia con la que los participantes se ubicaron en distintos niveles de logro, permitiendo identificar tendencias y áreas específicas de desarrollo. Este análisis detallado facilita no solo la comprensión del avance individual en cada ámbito, sino también la detección de posibles brechas en la formación.

A continuación, se presentan los datos consolidados de estas dimensiones, con el fin de valorar el grado de logro percibido por los estudiantes en la etapa final de su formación.

La tabla 12 concentra los datos de las seis dimensiones, se observa que, si bien los valores mínimos reportados en todas las ellas son relativamente bajos, lo cual indica que algunos estudiantes se perciben con escaso desarrollo en ciertas dimensiones del perfil de egreso, destacan particularmente las dimensiones de Investigación e innovación y Diseño didáctico y evaluación. Esto resulta especialmente significativo, considerando que los participantes son estudiantes próximos por egresar, de quienes se esperaría al menos un nivel de consolidación intermedio en todas las dimensiones que valoran el perfil de egreso de su formación inicial docente.

En contraste, también se registran valoraciones en el nivel máximo de la escala (4) en todas las dimensiones, lo que evidencia una amplia dispersión en la percepción del logro de del perfil de egreso por los estudiantes. Esta variabilidad sugiere que no todos se consideran igualmente preparados al término de su formación; lo cual, plantea retos importantes para la atención diferenciada y el acompañamiento formativo en las últimas etapas de la trayectoria escolar.

La media para cada dimensión se ubica por encima de 3, lo que permite interpretar, en términos generales, una valoración positiva del desarrollo del perfil de egreso, clasificada como bueno, en todas las áreas evaluadas. Sin embargo, al analizar otros indicadores de tendencia y dispersión, como los percentiles, se identifican aspectos relevantes.

Tabla 12.
Concentrado estadístico de percepción de las dimensiones

		ADI	*DDE*	*CAA*	*GEC*	*PFEL*	*II*
Media		*3.2*	*3.1*	*3.2*	*3.1*	*3.2*	*3.0*
Mínimo		*1.4*	*1.2*	*2.3*	*2.1*	*2.0*	*1.1*
Máximo		*4.0*	*4.0*	*4.0*	*4.0*	*4.0*	*4.0*
Percentiles	*25*	*3.0*	*3.0*	*3.0*	*2.8*	*3.0*	*2.8*
	50	*3.2*	*3.1*	*3.3*	*3.0*	*3.1*	*3.0*
	75	*3.4*	*3.4*	*3.5*	*3.3*	*3.5*	*3.3*

ADI. Atención a la diversidad e inclusión, DDE. Diseño didáctico y evaluación, CAA. Construcción de ambientes de aprendizaje, GEC. Gestión escolar y comunitaria
PFEL. Principios filosóficos, éticos y legales e II. Investigación e innovación

Fuente: elaboración propia

El percentil 25 más bajo corresponde a las dimensiones de Gestión escolar y comunitaria e Investigación e innovación, ambas con un valor de 2.8, lo que indica que al menos el 25% del estudiantado valora su desarrollo en estas áreas entre poco y bueno, lo que podría estar reflejando oportunidades importantes en: el plan de estudios, las estrategias de enseñanza y acompañamiento, las experiencias que

contribuyen a fortalecer esos aspectos o en mayores exigencias en su práctica docente.

Particularmente, en lo relacionado con la investigación e innovación, es comprensible que algunos consideren poco consolidada esta dimensión, pues al momento de la aplicación del instrumento de recuperación de información se encontraban en el proceso de construcción de su trabajo de titulación, lo que significa que aun no completan la experiencia de elaborar un producto de investigación, valdría la pena contrastar con su opinión una vez concluido el proceso.

Por otro lado, los percentiles 75 más altos se encuentran en las dimensiones de Construcción de ambientes de aprendizaje y Principios filosóficos, éticos y legales, ambas con un valor de 3.5. Esto indica que una proporción significativa de estudiantes considera que su formación en estas áreas se sitúa entre un nivel bueno y excelente, lo cual podría estar relacionado con la naturaleza de las experiencias de práctica profesional y los énfasis pedagógicos trabajados durante la formación inicial.

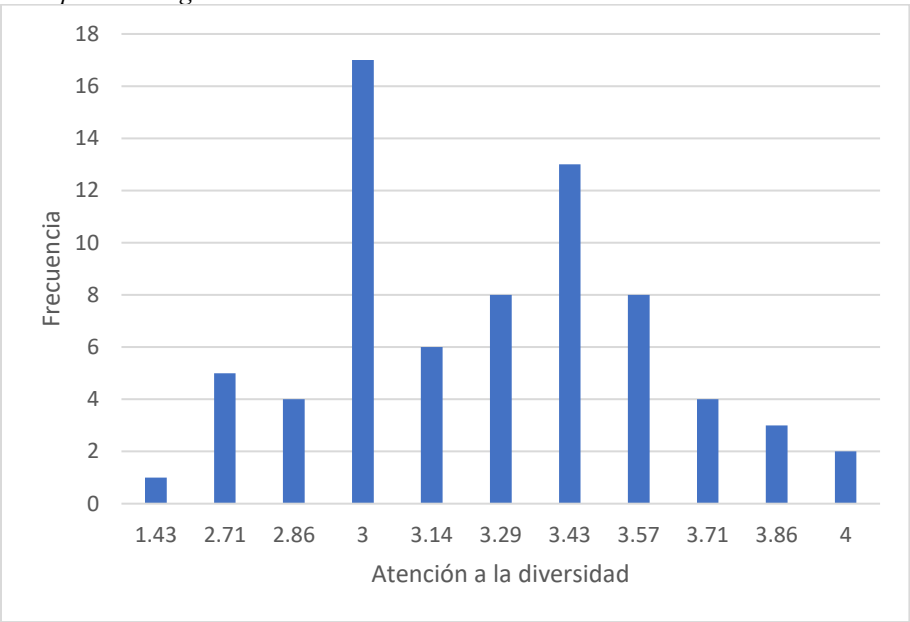
A continuación, se realiza un análisis de las seis dimensiones de manera independiente y se representa la información en gráficos de barras, el cual tiene como intención identificar con claridad el nivel de logro percibido en cada una de las áreas evaluadas dentro del estudio. Al tratar cada dimensión por separado, se facilita una interpretación detallada y específica de los datos, permitiendo detectar fortalezas y áreas de oportunidad en aspectos como la atención a la diversidad, el diseño didáctico, la gestión escolar, y otros componentes clave del quehacer educativo.

La representación gráfica en barras, basada en la valoración de frecuencias, contribuye a una visualización comparativa más accesible y comprensible, fortaleciendo la toma de decisiones fundamentadas en evidencia empírica y facilitando la comunicación de resultados a distintos públicos involucrados en el proceso educativo.

La figura 1 presenta la distribución de respuestas para la dimensión ***Atención a la diversidad***, se aprecia que la mayor concentración de valoraciones se ubica en la categoría bueno; lo cual, indica que aunque los estudiantes perciben un desarrollo sólido de esta dimensión, aún

reconocen la posibilidad de alcanzar niveles superiores. El reducido número de respuestas en la categoría excelente (valor 4) sugiere que solo un pequeño porcentaje de la muestra se considera plenamente consolidado en esta área.

Figura 1.
Percepción de logro atención a la diversidad



Fuente: elaboración propia

Estos hallazgos permiten identificar que los estudiantes normalistas han experimentado lo señalado por Díaz-Barriga y Hernández (2010), quienes afirman que "la atención a la diversidad implica no solo

identificar las diferencias individuales de los alumnos, sino ajustar continuamente el diseño de actividades y recursos para atenderlas de manera efectiva" (p. 52). En este sentido, el predominio de valoraciones en bueno refleja un progreso relevante en la formación de futuros docentes, también evidencia el espacio de mejora que subsiste para alcanzar una práctica inclusiva de excelencia. Sería interesante explorar si las limitaciones en la consolidación de esta dimensión que reconocen los estudiantes se encuentran en elaborar diagnósticos precisos para detectar diferencias individuales o si la dificultad principal está en el diseño de actividades y recursos para atender esas diferencias.

Llama la atención los diez casos que se ubican en valores menores a 3, sus respuestas se interpretan como nulo o poco alcance en el alcance de esta dimensión, es posible que en las prácticas docentes que desarrollaron en el tránsito de su carrera no se les presentó un caso específico de atención a diversas necesidades educativas; con lo cual, su experiencia para atender a la diversidad la perciben limitada, esto representa un área de oportunidad para que, desde la Escuela Normal se busque generar condiciones de práctica que incluyan experiencias de

atención a casos específicos de diversidad que les permita consolidar esta dimensión.

La figura 2 muestra la distribución de las valoraciones para la dimensión ***Diseño didáctico y evaluación***, explorada en los ítems 8 a 16. Se identifican 16 casos con valoraciones inferiores a 3 que representan respuestas entre nulo y poco.

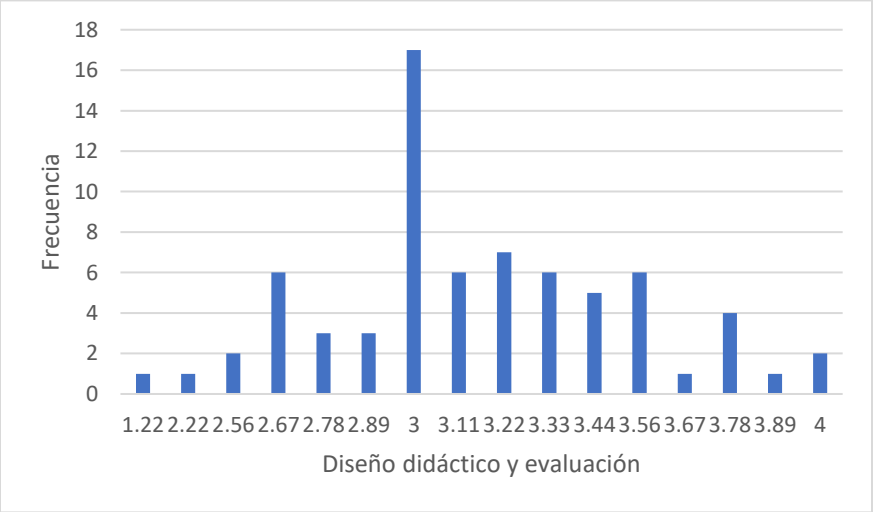
Este hallazgo resulta especialmente preocupante, pues el diseño de experiencias de aprendizaje y los mecanismos de evaluación constituyen el eje vertebrador de toda práctica docente. La presencia de respuestas bajas en esta dimensión sugiere que un porcentaje importante de los futuros docentes aún no se siente suficientemente preparado para planificar y evaluar de manera eficaz sus intervenciones pedagógicas.

Por otro lado, apenas un número reducido de estudiantes asigna puntuaciones cercanas al nivel excelente (4) a su percepción de logro en esta dimensión, lo que indica que muy pocos consideran haber alcanzado un dominio pleno.

Esta dispersión en las percepciones, con una parte significativa reconociendo debilidades y solo unos cuantos declarando un dominio

consolidado, pone de manifiesto la necesidad de reforzar los procesos formativos mediante el aseguramiento de un abordaje eficiente de los cursos relacionados con planeación y evaluación, así como discusiones didácticas entre docentes que deriven en ajustes curriculares; además de complementar con estrategias como talleres de planeación didáctica, acompañamiento tutorial específico y retroalimentación formativa sistemática y continua.

Figura 2.
Percepción de logro en el diseño didáctico y evaluación



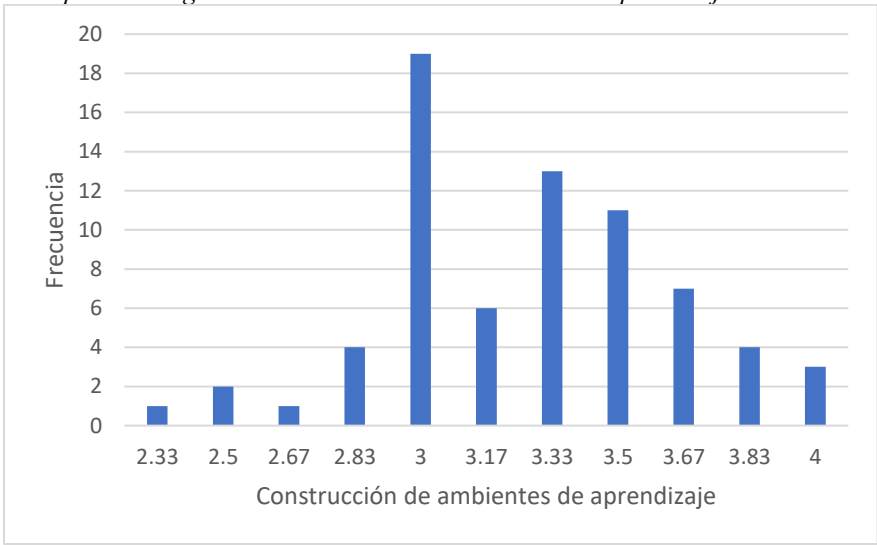
Fuente: elaboración propia

En relación con la ***Construcción de ambientes de aprendizaje***, los resultados son alentadores, en la figura 3 puede observarse que la mayoría de las respuestas se concentran en los valores 3 y 4 correspondientes a las categorías bueno y excelente. Esto indica que una proporción significativa de los estudiantes percibe un nivel sólido de desarrollo en esta dimensión. Solo se registraron ocho respuestas en los niveles más bajos de la escala (valores 1 y 2, correspondientes a nulo y poco), lo cual representa un porcentaje reducido del total. En términos generales, estos resultados sugieren que los estudiantes reconocen avances significativos en su capacidad para generar entornos pedagógicos favorables al aprendizaje.

Los resultados podrían estar vinculados con las experiencias acumuladas durante sus prácticas profesionales y con el acompañamiento didáctico recibido a lo largo de su formación inicial por maestros de la Escuela Normal y por docentes tutores de las escuelas de práctica. Estas percepciones se encuentran en sintonía con lo planteado por Díaz Barriga (2006), quien afirma que "la calidad del ambiente de aprendizaje influye de manera directa en la construcción

significativa del conocimiento, ya que condiciona el tipo de relaciones que se establecen entre docente, alumnos, contenidos y contexto" (p. 19). En este sentido, el desarrollo de esta dimensión representa no solo un indicador de logro formativo, sino también una condición clave que se ha enriquecido con su desempeño docente en entornos escolares reales y diversos.

Figura 3.
Percepción de logro en la construcción de ambientes de aprendizaje



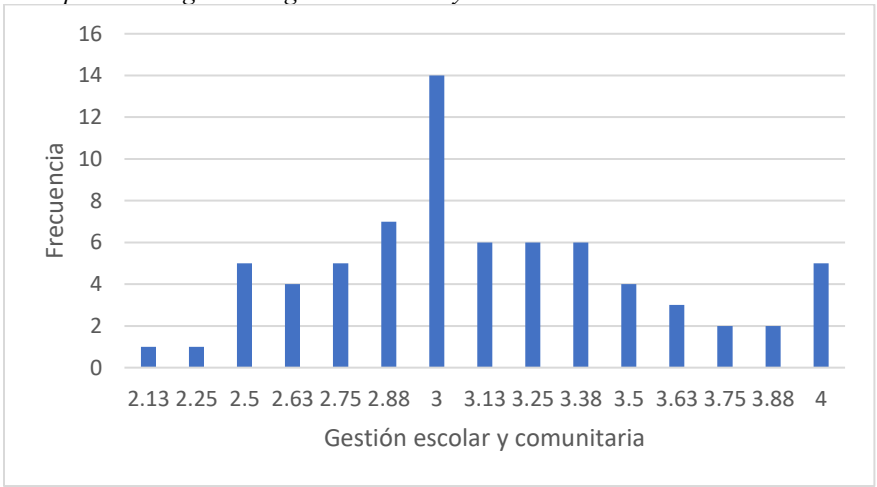
Fuente: elaboración propia

La figura 4 muestra los resultados de la percepción de logro sobre ***Gestión escolar y comunitaria***, en el análisis se observa que más de la mitad de los participantes se auto-ubican en los niveles 3 o 4, correspondientes a las categorías bueno y excelente, lo que indica una percepción positiva en torno a su preparación para participar en procesos de gestión institucional y de vinculación con la comunidad. Se destaca que aproximadamente 21 estudiantes se posicionaron en el nivel 2 (poco), lo que representa un número significativo de casos que reconocen limitaciones en esta área de su formación, destaca el dato dada la importancia de esta dimensión en contextos educativos rurales, donde el maestro suele asumir múltiples responsabilidades más allá del aula.

La gestión no solo se refiere a aspectos administrativos, implica construir relaciones colaborativas, tomar decisiones colegiadas, resolver conflictos institucionales y promover la participación activa de madres, padres, estudiantes y autoridades comunitarias. En este sentido, Schmelkes (2012) subraya que "la escuela rural no puede pensarse aislada de su comunidad, y la gestión escolar efectiva implica establecer

vínculos sólidos entre los actores escolares y comunitarios, orientados al logro educativo y al fortalecimiento del tejido social" (p. 29).

Figura 4.
Percepción de logro en la gestión escolar y comunitaria



Fuente: elaboración propia

La relativa debilidad percibida en esta dimensión por una proporción de los participantes puede estar relacionada con el hecho de que, durante la formación inicial, se priorizan aspectos didáctico-pedagógicos, es probable que se deje menos espacio curricular para el desarrollo de habilidades vinculadas a la gestión escolar en sentido amplio. Como señala Díaz Barriga (2005), "la formación docente debe articular los

saberes pedagógicos con el conocimiento del contexto institucional y comunitario, pues el maestro no solo enseña, también gestiona, media, organiza, coordina e incide en procesos escolares que requieren una comprensión integral del entorno" (p. 34). Esta perspectiva pone en evidencia la necesidad de fortalecer, desde la trayectoria formativa, escenarios de aprendizaje que permita al estudiantado ejercer liderazgo académico y participar activamente en la vida institucional y comunitaria.

La percepción del logro en la dimensión ***Principios filosóficos, éticos y legales*** se percibe a partir de su gráfico (figura 5) con una distribución relativamente homogénea, sin una concentración clara en los niveles superiores de la escala. Este comportamiento, lejos de ser alentador, evidencia una preocupación importante: si bien hay estudiantes que valoran positivamente su formación en este rasgo, existe un grupo considerable de participantes que se posicionan entre las categorías nulo y poco, lo cual resulta crítico, dado que esta dimensión constituye uno de los pilares formativos más relevantes del perfil docente.

El conocimiento y apropiación de los fundamentos filosóficos, éticos y legales no solo orienta el quehacer profesional del maestro, sino que también configura su identidad ética y su responsabilidad social frente a los sujetos y contextos que atiende. En este sentido, no basta con una aproximación superficial a los marcos normativos o a los discursos institucionales, se requiere una comprensión profunda y crítica que oriente las decisiones pedagógicas cotidianas desde una postura reflexiva, ética y comprometida.

Como advierte Zemelman (2012), "una formación docente sin una base ética sólida corre el riesgo de reducir la enseñanza a una técnica, despojándola de su dimensión transformadora y de su capacidad para incidir críticamente en la realidad" (p. 58). Los resultados observados llaman a replantear las estrategias formativas empleadas para el fortalecimiento de esta dimensión, asegurando que el alumnado no solo conozca los principios o reglamentos, sino que los interprete, discuta y asuma como parte de su compromiso profesional y humano demostrándose en su práctica.

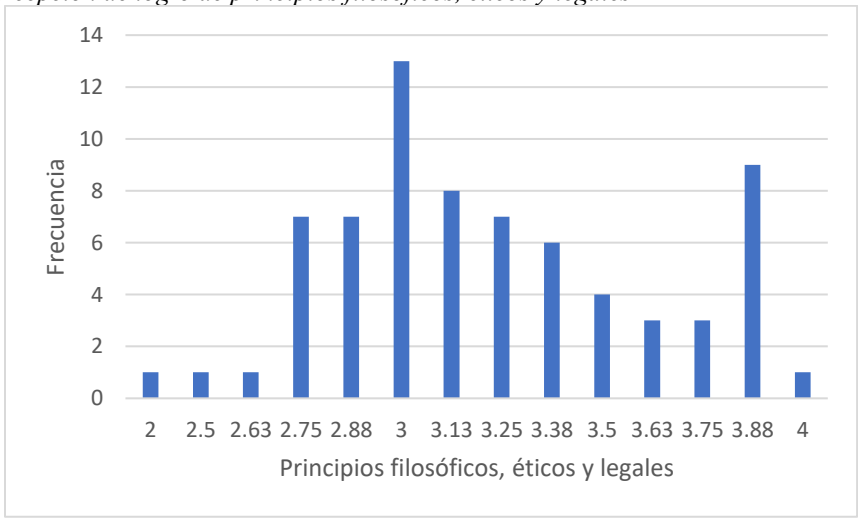
Este propósito puede resultar debilitado cuando la formación se desarrolla en entornos donde predomina la incongruencia entre el discurso y la práctica de formadores, tutores, directivos y demás autoridades; por ejemplo, al observar que las prácticas docentes de quienes reodean a los normalistas atienden principalmente a intereses personales y no a necesidades pedagógicas o institucionales; percibir que es mejor valorada la cantidad y no la calidad en producciones y aportes académicos; o priorizar asuntos políticos y de otra naturaleza sobre el quehacer profesional del maestro. Esta falta de coherencia no solo limita la construcción de una conciencia crítica en los futuros maestros, sino que también fomenta una cultura de simulación, donde los principios éticos y filosóficos son asumidos como un requisito formal más y no como una guía real de actuación profesional.

En este sentido, la transformación no debe limitarse únicamente al currículo o a los contenidos, sino extenderse también a las prácticas de quienes tienen la responsabilidad de contribuir a la formación de otros, así como a las acciones y decisiones de las autoridades educativas y mandos superiores que inciden en la organización y funcionamiento del

proceso formativo. La construcción de una formación docente ética y coherente demanda una responsabilidad compartida entre docentes formadores, maestros tutores, equipos de gestión y en general de las estructuras institucionales superiores, quienes deben garantizar condiciones pedagógicas y culturales que favorezcan la reflexión crítica, la congruencia ética y el compromiso profesional.

Figura 5.

Percepción de logro de principios filosóficos, éticos y legales

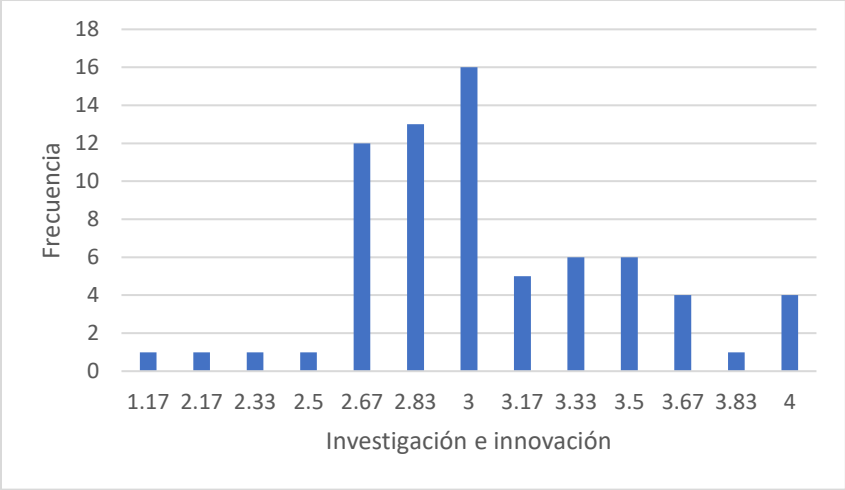


Fuente: elaboración propia

La dimensión ***Investigación e innovación*** adquiere un papel central en la formación docente contemporánea, constituye no solamente uno de

los aspectos del perfil profesional desde una perspectiva técnica, sino que representa también un atributo de actitud profesional orientada a la mejora continua de la práctica educativa. Resulta relevante identificar la percepción que tienen los estudiantes respecto al alcance de su preparación en esta área. Tal como lo muestra la figura 6, las respuestas se concentran principalmente entre las categorías poco y bueno, lo que sugiere que una parte considerable de los estudiantes reconoce en esta dimensión un área con potencial de mejora y desarrollo.

Figura 6.
Percepción de logro en investigación e innovación



Fuente: elaboración propia

Esta percepción puede estar vinculada a la estructura curricular de los programas formativos vigentes; en el caso de la Licenciatura en Educación Primaria, el plan de estudios contempla únicamente un curso explícito de Herramientas para la investigación educativa y otro de Innovación educativa, ambos distribuidos en los últimos semestres. En la Licenciatura en Inclusión Educativa, no se identifican asignaturas específicas dedicadas a estos campos, y su abordaje ocurre de forma transversal en otros espacios formativos. Esta limitada presencia estructural podría explicar la autovaloración moderada de los estudiantes en esta dimensión, quienes consideran que no necesariamente logran apropiarse de las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para asumir la investigación como parte sustantiva de su labor profesional.

Desde un enfoque crítico, Restrepo (2004) sostiene que "la investigación en la formación docente no puede entenderse como una técnica agregada al currículo, sino como una forma de pensamiento que estructura la práctica pedagógica desde una lógica de problematización, indagación y transformación" (p. 73). En este sentido, los resultados

obtenidos no solo revelan una percepción limitada, sino también la urgencia de repensar el lugar que ocupa la investigación en la formación inicial, especialmente en contextos como el de las escuelas normales rurales, donde los desafíos pedagógicos y sociales exigen una postura creativa, crítica y propositiva frente a la realidad.

Conclusiones y recomendaciones

El análisis de las percepciones estudiantiles en torno al grado de logro del perfil de egreso revela un panorama mixto, con fortalezas evidentes en algunas dimensiones y áreas de oportunidad críticas en otras. La dimensión *Construcción de ambientes de aprendizaje* muestra resultados alentadores, con una mayoría de estudiantes que se autovaloran en niveles de desarrollo *bueno* o *excelente*, lo que indica avances significativos en su capacidad para generar contextos pedagógicos favorables. Asimismo, la *Gestión escolar y comunitaria* presenta una tendencia positiva, aunque con una proporción importante de estudiantes que reconocen limitaciones, especialmente preocupante por el contexto en el que muy probablemente se desempeñarán al

egresar de la escuela normal, escuelas rurales donde el docente desempeña múltiples funciones.

En contraste, las dimensiones *Diseño didáctico y evaluación* y *Atención a la diversidad* presentan valoraciones bajas en una proporción significativa de casos, lo que plantea preocupaciones importantes. El diseño didáctico y la implementación de evaluaciones pertinentes constituyen el núcleo de la práctica pedagógica, los datos recuperados sugieren una necesidad urgente de reforzamiento en estas áreas. De igual forma, la *atención a la diversidad* la perciben limitada algunos estudiantes en sus experiencias prácticas; lo cual, podría restringir su capacidad para responder con pertinencia e inclusión a los desafíos del aula real.

Por otro lado, las dimensiones *Principios filosóficos, éticos y legales* e *Investigación e innovación* muestran un desarrollo desigual. En el primer caso, preocupa la falta de consolidación de una formación ética sólida, en el segundo, la limitada presencia estructural de cursos específicos en el currículo parece estar incidiendo en una baja

autovaloración por parte de los estudiantes en cuanto a sus capacidades investigativas y de innovación.

Recomendaciones

1. Fortalecer la práctica profesional incorporando de manera intencional y sistemática experiencias que expongan a los estudiantes a situaciones reales de atención a la diversidad, especialmente en contextos multigrado y con estudiantes con necesidades específicas.

2. Reforzar las competencias en diseño didáctico y evaluación a partir un abordaje eficiente de los cursos relacionados, ajustes curriculares, sistematización en los procesos para la preparación de las prácticas docentes y retroalimentación formativa en los distintos semestres; además de complementar con talleres prácticos sobre planeación y evaluación.

3. Reconsiderar la carga curricular explícita y transversal en investigación e innovación, que brinde a los estudiantes herramientas metodológicas sólidas que les permitan desarrollar una actitud crítica, reflexiva y transformadora de su práctica educativa.

4. Diseñar estrategias formativas que promuevan una apropiación profunda de los principios filosóficos, éticos y legales, no como contenidos declarativos, sino como marcos de acción profesional y alinear a ello las políticas, decisiones y acciones de las autoridades educativas que inciden en la organización y funcionamiento del proceso formativo.

5. Acompañar con mayor cercanía el proceso de construcción del perfil de egreso, mediante tutorías, diagnósticos formativos y espacios de reflexión profesional, de modo que estudiantes y docentes sean conscientes de sus avances, limitaciones y áreas por consolidar.

En síntesis, los hallazgos del estudio permiten no solo identificar percepciones, sino generar insumos significativos para mejorar la formación docente; la comprensión del perfil de egreso desde la voz de los propios estudiantes representa un ejercicio interesante que otorga insumos para orientar los esfuerzos de mejora en la formación inicial docente. Al recuperar sus percepciones sobre el logro de competencias clave, este estudio no sólo visibiliza fortalezas, sino que revela los vacíos y tensiones que aún perciben del proceso formativo. En un contexto educativo desafiante, donde los futuros maestros es muy probable que enfrenten realidades complejas con escasos recursos,

contar con una formación sólida, coherente y situada resulta indispensable.

Referencias

Bertely Busquets, M. (13 de febrero de 2008). *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. [Investigaciones y materiales]: CIESAS / Abya-Yala. es.wikipedia.org

Blanco, L., & Sua, M. (2023). Practicas Docentes en Aulas Multigrados del Sector Rural. *Revista Conocimiento Investigación y Educación. CIE, 1*(16), 58-68. https://doi.org/https://doi.org/10.24054/cie.v1i16.2428

Castro Miranda, R. (2018). El desarrollo de competencias para el trabajo docente en escuelas multigrado. . *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, 8*(16), 335-350. https://doi.org/https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.344

Civera Cerecedo, A. (2005). *La legitimización de las Escuelas Normales Rurales.* El Colegio Mexiquense A.C.

Civera, A., González, A., & Rojas, F. (2011). *Las normales rurales: una propuesta pedagógica de formación docente para la transformación social.* Universidad Pedagógica Nacional.

DGESUM. (2018). *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación, Planes de Estudio 2018.* SEP. https://doi.org/https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/WtKIvvLCBb-Orientaciones_trabajo_titulacion.pdf

Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida (1.ª ed.).* McGraw-Hill Interamericana.

Díaz Barriga, F. (2005). *Didáctica y currículo: Una aproximación crítica.* México: Paidós Educador.

Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista.* McGraw-Hill Interamericana. https://doi.org/https://books.google.com/books?id=-iBQygEACAAJ

Montero, I., & León , O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en psicología. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology,5*(1),115-127. https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/337/33701007.pdf

Restrepo, B. (2004). *Educar para investigar: La formación del pensamiento investigativo en el aula* . Bogotá: Magisterio.

Rodríguez Hernández, B. A., & Bautista Ortiz, M. F. (2021). La formación continua de profesores multigrado. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 12*(e1194), 1-19. https://doi.org/https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1194

Schmelkes, S. (2012). *La mejora de la gestión escolar en contextos de diversidad.* México: SEP / Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Tinto, V. (1993). Reflexiones sobre el abandono de estudios superiores. *Perfiles Educativos*(62),56-63. https://doi.org/https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1993-62-reflexiones-sobre-el-abandono-de-los-estudios-superiores.pdf

Zemelman, H. (2012). *Pensar teóricamente la educación.* . México: Siglo XXI Editores.

El logro del Perfil de Egreso en las Licenciaturas que Ofrece el IESEN

Dr. Salvador Rodarte Barrón
salvadorrodarte@iesenlerdo.mx

Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal Gral. Lázaro Cárdenas del Río

Resumen

Mediante el presente capítulo se muestra el logro del perfil de egreso en las licenciaturas que se ofrecen en el Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal (IESEN) "Gral. Lázaro Cárdenas del Río", desde una perspectiva integral, fundamentada en marcos normativos y teóricos nacionales. Se detalla la aplicación del instrumento de medición en el IESEN, al seguir la estructura creada por la Coordinación de Instituciones Formadoras de Docentes de Durango, compuesta por 47 ítems distribuidos en seis dimensiones, alineado con el Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar, así como el perfil de egreso de las y los estudiantes normalistas.

La aplicación del instrumento se realizó a muestra de 191 estudiantes, siendo un estudio cuantitativo, descriptivo y transversal, lo que permitió obtener un diagnóstico confiable del cumplimiento del perfil, evidenciando la eficacia de los planes de estudio vigentes. Al analizar las estadísticas adquiridas, se identificaron fortalezas como mayores índices de logro en la dimensión "Atención a la diversidad e inclusión", así como áreas de mejora en la dimensión "Gestión escolar y comunitaria". Estos resultados permiten visualizar insumos relevantes a la formación inicial docente, para la mejora continua, desde una evaluación permanente que propicie la calidad educativa, en las escuelas formadoras de docentes.

Palabras clave

Perfil de egreso, formación docente, educación superior, escuelas normales, calidad educativa.

Abstract

This chapter shows the achievement of the graduate profile in the bachelor's degrees offered at the Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal (IESEN) "Gral. Lázaro Cárdenas del Río," from a comprehensive perspective, based on national regulatory and theoretical frameworks. It details the application of the measurement instrument at the IESEN, following the structure created by the Coordination of Teacher Training Institutions of Durango, composed of 47 items distributed across six dimensions, aligned with the Framework for Excellence in Teaching and School Management, as well as the graduate profile of teacher training students.

The instrument was applied to a sample of 191 students in a quantitative, descriptive, and cross-sectional study, which provided a reliable diagnosis of compliance with the profile, demonstrating the effectiveness of the current curricula. When analyzing the statistics obtained, strengths were identified, such as higher achievement rates in the dimension "Attention to diversity and inclusion," as well as areas for improvement in the dimension "School and community management." These results allow us to visualize relevant inputs for initial teacher training, for continuous improvement, based on ongoing evaluation that promotes educational quality in teacher training schools.

Introducción

La búsqueda continua de los perfiles de egreso en la educación superior, con respecto al desarrollo y consolidación, es un tema que ha tenido mayor relevancia tanto desde el estudio académico, como en política

educativa, es por ello que, en la formación inicial docente, se ha buscado priorizar el entendimiento de lo que sucede dentro de las escuelas normales, es decir que resultados se están obteniendo, después de una trayectoria académica concluida.

En este sentido, cuando se habla del perfil de egreso de estudiantes se hace en atención a este gran referente que emerge de la preparación misma que a través de los resultados, orienta los procesos formativos, estableciendo las competencias, habilidades, valores y actitudes que las y los egresados deben dominar para responder a las demandas sociales, culturales y pedagógicas (Cano, 2015).

Ante los planteamientos mostrados con antelación, se busca precisar que la relevancia se vincula directamente con una posibilidad de identificar aquellos aspectos en donde las escuelas normales, tienen una responsabilidad significativa en considerar sus áreas de oportunidad; lo cual es también es un deber y una acción necesaria, ya que estas Instituciones han sido pieza crucial en la historia de México y por supuesto en el desarrollo educativo.

Cuando se realiza el estudio del logro del perfil de egreso, se visualiza como una forma en que la comprensión y acercamiento territorial, tienen rasgos sobre cómo estas instituciones están alineadas con las exigencias del sistema educativo y dónde existen oportunidades para mejorar y potenciar sus aportaciones.

Resulta importante destacar que la evaluación de perfiles de egreso, no se remite a procesos administrativos o formales, en donde los resultados del egreso del estudiantado, permanezca meramente en una oficina, sino que requiere un análisis contextualizado y profundo, en donde se involucren diversas perspectivas, como el análisis al currículo, la valoración en el ejercicio profesional, sin olvidar aspectos vinculados a la realidad del entorno, junto con lo que sucede y que incide en el desarrollo de cada estudiante, como un espejo de lo que está sucediendo a los alrededores y que indirectamente construyen la cultura regional.

En este sentido, el enfoque estratégico adoptado en este estudio se fundamenta en la necesidad de construir referentes más contextualizados y útiles que vayan más allá del simple proceso de admisión o certificación (Martínez et al., 2019)

La incorporación de un análisis integral del perfil de egreso implica también considerar las condiciones reales en las que se desarrolla la formación docente, incluyendo aspectos socioeconómicos, culturales y pedagógicos.

Este enfoque permite diseñar evaluaciones que no solo midan competencias, sino que también reflejen la complejidad del contexto educativo y profesional donde los egresados ejercerán su labor.

Además, la sistematización de datos obtenidos a través de instrumentos validados facilita la identificación de brechas formativas y genera evidencia sólida para la toma de decisiones institucionales.

De esta manera, se fomenta una cultura organizacional orientada a la mejora continua que responde eficazmente a las demandas regulatorias y sociales, asegurando la pertinencia y calidad de la educación inicial del profesorado.

Las demandas actuales de la educación superior, particularmente en los niveles de formación docente, son reflejo de las directrices emanadas de la Ley General de Educación Superior (SEP, 2021) y otros marcos regulatorios, las cuales exigen un compromiso institucional por

garantizar la calidad, pertinencia y actualización constante de los perfiles profesionales (López et. al, 2021). Por ello, la evaluación sistemática y rigurosa del logro del perfil de egreso constituye una herramienta esencial para implementar procesos de mejora continua en las escuelas normales.

Desde una perspectiva conceptual, se enfatiza que la construcción y evaluación de perfiles debe responder a criterios de coherencia, validez y aplicabilidad, garantizando que quienes egresan atiendan cabalmente los retos multidimensionales que enfrenta la educación en la actualidad, incluyendo la inclusión, equidad, innovación pedagógica y compromiso ético.

La reflexión crítica sobre los perfiles de egreso es vital para orientar procesos de evaluación que sean precisos y sustanciales, con la finalidad de asegurar que los instrumentos utilizados tengan una coherencia real con los objetivos formativos y reflejen con precisión las competencias esenciales de las y los estudiantes. Este marco conceptual robusto favorece la alineación de la evaluación con las necesidades educativas

vigentes, lo que a su vez permite la promoción del desarrollo humano como la inclusión y la innovación pedagógica.

En este punto no es posible destacar que al realizar el análisis se abre la posibilidad de comprender desde los marcos normativos que orientan estas prácticas educativas, la realidad en nuestro territorio.

Desde la legalidad actual, se encuentra la legislación educativa, con la Ley General de Educación Superior (LGES, 2021), se plasman lineamientos claros para el diseño, evaluación y actualización de los perfiles profesionales en los centros de formación de educación superior a nivel nacional. Desde esta ley se profundiza en la importancia de garantizar programas educativos pertinentes, flexibles y alineados con los retos nacionales e internacionales, dando la responsabilidad a estos centros de asegurar la formación de egresados, críticos y capaces de generar procesos de mejora continua en sus campos de acción.

En cumplimiento de estos aspectos, las escuelas normales y el IESEN han adoptado mecanismos de evaluación rigurosos que permiten monitorear el grado de cumplimiento del perfil de egreso. La puesta en marcha de este proceso de mejoramiento continuo, conlleva una

revisión periódica de planes de estudio, la adecuación de estrategias pedagógicas y la inclusión de instrumentos válidos para la evaluación de competencias, siguiendo lo dispuesto en el artículo 38 de la LGES. Con el propósito de ofrecer resultados oficiales de lo que sucede en las escuelas formadoras de docentes.

La visión holística propuesta integral, además, las perspectivas establecidas en el Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar (USICAMM, 2022), el cual complementa los lineamientos de la ley al definir capacidades esenciales para la maestra y el maestro actual. Este marco es y ha sido un elemento crucial en la estructuración de instrumentos de evaluación confiables y consistentes, en correspondencia con lo que en la actualidad se espera que se pueda lograr en todo el país, desde las escuelas universitarias dedicadas a la formación académica de los futuros y futuras docentes.

Asimismo, es sustancial tomar en cuenta aspectos propios del entorno; es decir, aquellos correspondientes a las áreas sociales y culturales. En este proceso de buscar mantener de forma continua la mejora en la concreción de los perfiles de egreso, se han destacado distintas

investigaciones mediante las cuales se han encontrado hallazgos importantes, mismos que se encuentran en las siguientes líneas.

Una de las investigaciones que se encuentran dentro de la literatura actual, es la investigación realizada por Martínez et al. (2019), quienes dan a conocer que cuando se hace un análisis al currículo desde un enfoque socioformativo, considerando las necesidades contextuales, favorece la integración curricular y la transición efectiva de los egresados al campo profesional, de la misma manera, da la posibilidad de continuar dando respuesta a las necesidades de los diferentes territorios.

Otra investigación que también ha sido un referente en cuestión es la que realizaron Condori et al (2021), pues focalizaron la atención en el hacer de los perfiles de egreso, una reformulación íntimamente vinculada al territorio considerando la diversidad de realidades y contextos regionales a los que se enfrentan los docentes en formación. Mediante sus resultados exponen que los perfiles de egreso deben considerarse, dentro de marcos nacionales, pues representa una pieza esencial para alcanzar una mayor pertinencia y eficiencia en la

educación normalista, asegurando así una mejor adaptación a los desafíos locales.

Otra investigación realizada por Lima et al (2022), establecen una vinculación entre aquello que se espera de las egresadas y los egresados junto con la calidad que perciben haber tenido en su formación académica. Sus resultados permiten identificar que tanto el impulso de habilidades, la consideración de una evaluación sistemática de su logro favorece el desarrollo profesional y a su vez estudiantes con una preparación eficiente para el momento de inserción al campo laboral, estimando mejores resultados como institución. Con esto nos es posible puntualizar que, al momento de usar instrumentos de valoración, es sustancial promover el monitoreo constante de las y los estudiantes, para propiciar una mejora continua y obtener resultados que en donde se refleje su fortalecimiento; lo cual, se define como el propósito de este estudio.

En concordancia con estos planteamientos, el estudio realizado por Cano (2015), aborda el impacto que se puede obtener en el perfil de egreso al considerar la evaluación de forma directa e indirecta, a través

de la creación de experiencias en donde se encuentren ante la necesidad de buscar soluciones dentro de situaciones reales, junto con evaluaciones centradas en identificar las competencias y habilidades de las y los estudiantes, para resolver situaciones complejas a largo plazo, sin dejar la diversidad de herramientas como posibles caminos de evaluación, destacando la funcionalidad de las herramientas digitales como medio para identificar desde las instituciones los alcances del perfil de egreso, a la par con la posibilidad de que el alumnado tengan una retroalimentación, estimando una vinculación teórica y práctica.

Es por ello que se deja en manifiesto los significativo que puede ser, conocer a profundidad esto, sin olvidar elementos centrales como lo son la inclusión, equidad y responsabilidad social dentro de los rasgos del perfil de egreso, pues en los últimos años se ha destacado la necesidad de preparar a las y los estudiantes para una realidad en donde puedan poner en práctica los conocimientos y habilidades construidos durante su trayectoria formativa con la apertura a los aspectos éticos que son parte importante de la sociedad, para focalizar el dinamismo de la labor docente actual; es decir, esta práctica pedagógica humanista, que busque

erradicar cualquier tipo de asimetrías y desigualdades, mismas que pueden lograrse desde una consciencia crítica.

Con fundamento en lo anterior, es que mediante el presente capítulo se busca integrar los aspectos normativos y teóricos con herramientas metodológicas sólidas, facilitando un diagnóstico integral del logro del perfil de egreso. Así, se genera información clave para fortalecer los planes de estudio y apoyar el desarrollo profesional docente de manera contextualizada y territorial.

Por ello en este capítulo se propone contribuir con una visión holística para diagnosticar el logro del perfil de egreso, mediante información valiosa para la toma de decisiones institucionales, la mejora continua, el fortalecimiento curricular y del ejercicio profesional docente.

Método

La metodología empleada en este estudio se inscribe dentro de un paradigma cuantitativo con un diseño descriptivo y transversal. El foco central fue conocer el estado actual de las egresadas y los egresados del IESEN, al medir su percepción. Se destaca que este instrumento

Meléndez y Estrada (2025), se diseñó con la selección de los marcos teóricos y normativos como una estrategia, recurriendo al Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar desarrollado por la USICAMM (2022), al perfil general y los doce dominios del saber descritos en el Diario Oficial de la Federación (DOF). Estos documentos sirvieron para definir las dimensiones y elaborar los ítems que conforman el instrumento, garantizando la pertinencia y el alineamiento con los estándares nacionales.

La construcción del instrumento implicó una cuidadosa comparación entre las capacidades y atributos contemplados en el perfil con los indicadores del marco de excelencia, lo que permitió la construcción de 47 ítems agrupados en seis dimensiones: Atención a la diversidad e inclusión; Diseño didáctico y evaluación; Construcción de ambientes de aprendizaje; Gestión escolar y comunitaria; Principios filosóficos, éticos y legales; e Innovación e investigación, con escalas tipo Likert, con las opciones de respuesta, nulo, poco, bueno y excelente.

Para validar el contenido, Meléndez y Estrada (2025), realizaron consultas a expertos en educación y psicometría, que aportaron su juicio

profesional para asegurar la validez de los ítems y la compatibilidad con la teoría del perfil de egreso, de forma posterior, se llevó a cabo un pilotaje con una muestra de 234 de estudiantes.

En este sentido, una vez que se validó el instrumento, en el IESEN, se procedió a realizar una aplicación a 191 estudiantes, estos datos fueron recopilados a través de un formulario de Google, con base al instrumento validado. De esta forma se posibilitó la aplicación durante un periodo previamente establecido, garantizando el acceso voluntario y el consentimiento informado de las y los estudiantes.

Asimismo, se preservaron aspectos éticos esenciales como la confidencialidad, el anonimato. Una vez que se obtuvo la información, se procedió a una revisión a profundidad de las respuestas. La muestra fue determinada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia; lo cual, implica que la selección de los participantes se basó en su disponibilidad y accesibilidad al momento en que se aplicó dicho formulario.

Resulta importante mencionar que durante este proceso, se eligió la participación de estudiantes que se encontraban en la última etapa de su

formación inicial docente, por considerarse los más cercanos a cumplir con el perfil de egreso establecido. Este criterio permitió obtener valoraciones más concretas apegadas a la realidad y fundamentadas sobre el nivel de logro en cada una de las dimensiones.

Es un hecho que existen distintas licenciaturas, lo que enriqueció los resultados, ofreciendo una perspectiva amplia de cómo están egresando las y los estudiantes del IESEN.

Resultados

Este análisis comenzó con la identificación del alfa de Cronbach, para estimar la fiabilidad interna del instrumento en donde se obtuvo un resultado de 0.967, indicando una excelente consistencia interna y estabilidad de la escala (Cronbach, 1951)

Los resultados permiten comprender aspectos significativos del trayecto formativo de las y los estudiantes, entre las distintas dimensiones, pues a través de su percepción se identifican los promedios por ítem de la dimensión “Atención a la Diversidad e Inclusión”, el más alto con un

total de 3.76, para un mayor entendimiento, a continuación, se invita a observar la tabla 1.

Tabla 1.
Promedio por ítem de la variable Atención a la diversidad e inclusión

N°	Ítem	Promedio
1	Reconoce los principales procesos físicos y psicológicos del desarrollo y aprendizaje infantil o adolescente.	2.98
2	Identifica las características y necesidades de aprendizaje de las alumnas y los alumnos, asociadas en su entorno familiar, social, escolar y comunitario.	3.41
3	Dialoga con sus alumnas y alumnos de forma respetuosa y empática, a fin de conocer su situación de vida, necesidades de aprendizaje, intereses, ideas y emociones.	3.76
4	Identifica las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan las alumnas y alumnos y lleva a cabo ajustes en las actividades para minimizarlas o eliminarlas.	3.28
5	Realiza procesos de educación inclusiva considerando la diversidad de las alumnas y los alumnos y el entorno sociocultural.	3.21
6	Promueve en sus relaciones una colaboración respetuosa, la equidad de género y una interculturalidad crítica de diálogo, de reconocimiento de la diversidad y la diferencia.	3.49
7	Diseña actividades que fomentan el bienestar y un desarrollo integral, considerando lo socioemocional, el pensamiento crítico, la lectura y escritura, las artes, el cuidado de la salud, la igualdad de género, una cultura de paz y la protección del medio ambiente.	3.4

Fuente: Elaboración propia

Al analizar los resultados es posible identificar que se encuentran niveles positivos entre los resultados de cada ítem, en donde el primero que dice “reconoce los principales procesos físicos y psicológicos del desarrollo y aprendizaje infantil o adolescente”, obtuvo el menor

promedio de 2.98, lo que representa un área de oportunidad entre las y los estudiantes, mientras que la puntuación más alta se encuentra en el ítem “dialoga con sus alumnas y alumnos de forma respetuosa y empática, a fin de conocer su situación de vida, necesidades de aprendizaje, intereses, ideas y emociones”, lo que refleja el conocimiento que estudiantes normalistas identifican durante los periodos de práctica con respecto a la diversidad.

De la misma manera, se identificó un promedio general en la dimensión con un total de 3.36, que refleja un índice favorable en la percepción de estudiantes, sobre sus conocimientos y habilidades, al considerar que el instrumento consta de cuatro opciones posibles.

Así como estos análisis, se procedió a realizar medidas estadísticas por dimensión, para identificar, la media, mediana, moda y desviación estándar, con el propósito de poder identificar información imprescindible desde la percepción de cada estudiante, estos datos se encuentran en la tabla dos misma que se presenta a continuación.

Con los resultados mostrados, es posible decir que todas las licenciaturas muestran promedios superiores a 3.0 lo que se visualiza

como un aspecto positivo en el logro del perfil de egreso de las y los estudiantes de las distintas licenciaturas, con ligeras variaciones entre las percepciones expresadas a través del formulario, por ejemplo se destaca la dimensión “Atención a la diversidad e inclusión”, con las puntuaciones más elevadas de las licenciaturas en Educación preescolar y en Inclusión Educativa.

Tabla 2.
Medidas estadísticas entre las licenciaturas

Licenciatura	ADI	DDE	CAA	GEC	PFEL	II
LEPRE	3.47	3.34	3.28	3.28	3.35	3.18
LEPRI	3.29	3.19	3.2	3.14	3.34	3.16
LEAM	3.22	3.24	3.24	3.09	3.22	3.10
LIE	3.49	3.35	3.34	3.29	3.43	3.36

LEPRE. Licenciatura en Educación Preescolar, LEPRI. Licenciatura en Educación Primaria, LEAM. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas y LIE. Licenciatura en Inclusión Educativa

ADI. Atención a la diversidad e inclusión, DDE. Diseño didáctico y evaluación, CAA. Construcción de ambientes de aprendizaje, GEC. Gestión escolar y comunitaria, PFEL. Principios filosóficos, éticos y legales e II. Investigación e innovación

Fuente: Elaboración propia

Adicionalmente se encuentra con menor alcance al logro del perfil de egreso, las dimensiones “Gestión escolar y comunitaria”, así como “Innovación e investigación”, con los totales de 3.09 y 3.10, lo que enmarca la área de oportunidad que tiene el IESEN, en la creación de experiencias de aprendizaje en donde las y los estudiantes fortalezcan

su autonomía en la vinculación entre la escuela y la comunidad, para la creación de propuestas pedagógicas desde los saberes comunitarios de los integrantes del contexto sociocultural en donde se encuentran las escuelas de práctica, junto con los procesos de desarrollo de aprendizaje que se muestran en los programas sintéticos de sus distintas áreas correspondientes a las licenciaturas que estudian.

En continuidad a este análisis se identifica que las y los estudiantes podrían fortalecer su conocimiento en Innovación e investigación, lo que enmarca la posibilidad de diseñar propuestas en donde se encuentren ante el uso de herramientas, para el fomento a la creatividad vinculada con la realidad de sus contextos y las características particulares de los alumnos y alumnas durante los periodos de práctica, que aunque cuenta con puntajes satisfactorios, presenta menores resultados en comparación con otras dimensiones.

Otro análisis realizado durante este proceso fue la media, mediana, moda y desviación estándar de las seis dimensiones entre todas y todos los participantes, con la finalidad de identificar cuales elementos estaban mostrando mayores y menores índices en el logro perfil de

egreso, para ello se procuró hacer un comparativo minucioso entre los distintos resultados obtenidos, a fin de comprender la tendencia central y dispersión de las respuestas, es así como en la siguiente página se encuentra la tercera tabla que contiene la información antes descrita.

Tabla 3.
Estadísticas por dimensión

Dimensión	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar
Atención a la diversidad e inclusión	3.36	3.33	3.33	0.41
Diseño didáctico y evaluación	3.26	3.22	3.0	0.46
Ambientes de aprendizaje	3.24	3.2	3.0	0.43
Gestión escolar y comunitaria	3.19	3.12	3.0	0.47
Principios filosóficos, éticos y legales	3.34	3.38	3.0	0.48
Innovación e investigación	3.19	3.0	3.0	0.52

Fuente: Elaboración propia

Al observar los resultados de la media, todas las dimensiones presentan valores entre 3.19 y 3.36, lo cual indica un nivel de logro medianamente considerando que la escala es de 1 a 4, en este sentido podemos decir que el logro del perfil de egreso del IESEN, se encuentra en resultados eficientes desde la institución, con la consciencia de que pueden mejorarse. Por otro lado, la dimensión con la media más alta es "Atención a la diversidad e inclusión" con un total de 3.36, mientras que

las más bajas son “Gestión escolar y comunitaria” e “Innovación e investigación” con 3.19.

En concordancia con esto, las medianas en su mayoría se alinean con las medias, lo que sugiere una distribución de respuestas relativamente simétrica, la moda es 3.00 en casi todas las dimensiones excepto en la primera, lo que indica que la respuesta más frecuente fue el valor medio de la escala.

Con la finalidad de realizar este análisis considerando aspectos sociodemográficos propios del desarrollo de estudiantes del IESEN, se eligieron las variables "Género”, “Edad” y “Subsistema de egreso de bachillerato”, en las cuales se encuentran Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Colegio de Bachilleres (COBACH), Bachillerato privado o incorporado a instituciones particulares (Particular), Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Durango (CECyTED), Bachillerato oficial administrado por el gobierno estatal (Estatal), Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) y para hacer referencia a cualquier bachillerato no especificado (otro), dichos resultados se

encuentran en las tablas” 4, 5 y 6 de forma secuencial, en las siguientes líneas.

Tabla 4.
Frecuencia y porcentaje en género de las y los alumnos

Género	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	140.0	73.3 %
Masculino	51.0	26.7 %

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5.
Frecuencia y porcentaje en edad de las y los alumnos

Edad	*Frecuencia*	*Porcentaje*
22 años	*79.0*	*41.36 %*
21 años	*61.0*	*31.94 %*
23 años	*23.0*	*12.04 %*
26 años en adelante...	*14.0*	*7.33 %*
25 años	*7.0*	*3.66 %*
24 años	*6.0*	*3.14 %*
20 años	*1.0*	*0.52 %*

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6.
Frecuencia y porcentaje en el subsistema de egreso de bachillerato

Subsistema de egreso de bachillerato	Frecuencia	Porcentaje
DGETI	53.0	27.75 %
COBACH	35.0	18.32 %
Otro	34.0	17.8 %
Particular	30.0	15.71 %
CECyTED	15.0	7.85 %
Estatal	15.0	7.85 %
DGETA	9.0	4.71 %

Fuente: Elaboración propia

Se identifica que la población estudiantil se conforma mayormente por el género femenino, con un 73% de alumnas, mientras que en el género masculino, se encuentra un 26.7%, por lo que se puede decir que el contexto en la región laguna de Durango, el ámbito educativo suele asociarse más al género femenino, un aspecto importante en las percepciones de estudiantes que egresan del nivel medio superior, que eligen una carrera universitaria. Con respecto a las edades se encontró un máximo porcentaje del 41.36 por ciento en estudiantes de 22 años, lo que indica que en su mayoría ingresan al IESEN con 18 años, una edad esperable en la escolarización, de quienes ingresan a la institución, con un menor índice en las edades “20” y “24” años.

Finalmente se destaca un mayor porcentaje y frecuencia en alumnos que egresan del DGETI e inician su formación profesional en el IESEN, con un total de 53.0 de frecuencia y 27.75%, y con un menor resultado quienes egresan del DGETA con frecuencia de 9.0 y 4.71%, si bien los resultados demuestran una variación considerable, es posible notar que las y los estudiantes provienen de distintos bachilleratos, en donde cada uno tiene características particulares propias.

Conclusiones

A través de este estudio se confirma que el IESEN tiene programas de licenciatura que logran adecuadamente el perfil de egreso, este proceso riguroso de investigación, se visualiza como oportunidad para crear puntos iniciales precisos y confiables, sobre la formación profesional de las y los estudiantes.

Este instrumento se consolida como un recurso fundamental para la evaluación continua y el seguimiento de la calidad formativa. La evidencia obtenida destaca la importancia de mantener un enfoque plural y holístico en la formación docente, con el propósito de que la preparación de las y los futuros docentes involucren el fortalecimiento de dimensiones que en concordancia con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés, 2020) son sustanciales, en el desarrollo humano, es decir la ética, pedagogías inclusivas y la innovación, para atender los retos educativos actuales.

Se recomienda impulsar las acciones orientadas a fortalecer la Innovación e investigación en los planes de estudio y consolidar la Ética

profesional, fomentando con ello capacidades críticas y reflexivas en los futuros docentes.

Referencias

Cano, E, (2015). Evaluación por competencias en educación superior. Madrid: La Muralla.

Condori, W, Sosa, F., Yábar, P, y Quispe, P. (2021). Influencia del desempeño docente en el logro del perfil de egreso en estudiantes universitarios. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *5*(21), 171-187.

Cronbach, L. J. (1951) Coeficiente alfa y estructura interna de las pruebas. *Psychometrika* 16 , 297–334.

Espinoza, A. (2020). Evaluación del Perfil del Egresado y el Logro de las Competencias para la Acreditación Institucional. Universidad Nacional Hermilio Valdizán, vol. 14, núm. 3, pp. 129-139.

Diario Oficial de la Federación. (2021, 20 de abril). Ley General de la Educación Superior. México. Disponible en www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021

Lima Vargas, S., Medina Mata, I., & Lima Vargas, A. E. (2022). La percepción estudiantil sobre las competencias de egreso. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *6*(6).

López, C, Huamán, L, y Aguirre, C. (2021). *Perfil de egreso: Educación superior universitaria*. Universidad Nacional del Centro del Perú.

Martínez, J. E., Tobón, S. y López, E. (2019). Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo. Revista de investigación educativa de la Rediech, Vol. (10), núm. 8, pp. 43–63.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*.

Unidad del Sistema Para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2022). *Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar*. SEP.

Percepción Estudiantil sobre la Formación Docente: Análisis del Currículo y Perfil del Profesorado en Formación

Alma Guadalupe Ubiarco Moya
alma.ubiarco@camdurango.com

Verónica Isabel Rodríguez Reyes
veronica.rodriguez@camdurango.com

Claudia Ivonne Romero Morales
claudia.romero@camdurango.com

Centro de Actualización del Magisterio

Resumen
Este estudio tuvo como objetivo identificar la percepción de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, egresados de la Generación 2021-2025 del Plan 2018 de un Centro de Actualización del Magisterio en Durango, en relación con el logro de los rasgos deseables definidos en el perfil de egreso del Plan de Estudios 2018, 2022 y los criterios de admisión de USICAMM. Se utilizó el enfoque cuantitativo, el método de encuesta; el diseño fue exploratorio, transversal y no experimental. La recolección de datos se realizó mediante el "Inventario de Evaluación del Logro del Perfil de Egreso Docente" de Meléndez et al., (2025), una escala tipo Likert con 46 ítems agrupados en seis dimensiones: Atención a la diversidad e inclusión; Diseño didáctico y evaluación; Construcción de ambientes de aprendizaje; Gestión escolar y comunitaria; Principios filosóficos, éticos y legales; e Innovación e investigación. La población de estudio incluyó a la totalidad de estudiantes del 8vo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Entre los hallazgos se reconocen algunas fortalezas especialmente en las relaciones empáticas y colaborativas, la innovación pedagógica, el diseño didáctico, la evaluación formativa y la conciencia ambiental, la ética y el compromiso social, la construcción de ambientes de aprendizaje y la atención a la diversidad e inclusión así como la creación de espacios seguros. Algunas áreas con menor desarrollo son la participación en la gestión escolar y planeación institucional, la coordinación con familias, el uso de TIC en entornos híbridos, la producción y difusión de conocimiento desde la práctica docente.

Palabras clave: *capacidades docentes, docentes noveles, perfil de egreso.*

Abstract
This study aimed to identify the perceptions of students graduating from the 2021-2025 cohort of the Primary Education program (Plan 2018) at a Centro de Actualización del Magisterio Durango. The focus was on their attainment of the desirable traits outlined in the 2018 and 2022 curriculum's graduate profile, as well as the admission criteria set by USICAMM (Teacher and Education Worker Professional Development System).
A quantitative approach was employed, utilizing a survey method with an exploratory, cross-sectional, and non-experimental design. Data collection was carried out using the "Teacher Graduate Profile Achievement Evaluation Inventory" by Meléndez et al. (2025). This Likert-type scale consists of 46 items categorized into six dimensions: Attention to Diversity and Inclusion; Didactic Design and Evaluation; Construction of Learning Environments; School and Community Management; Philosophical, Ethical, and Legal Principles; and Innovation and Research.The study population comprised all 8th-semester students enrolled in the Primary Education program.
Among the findings, several strengths were identified, particularly concerning empathetic and collaborative relationships, pedagogical innovation, didactic design, formative assessment, environmental awareness, ethics, social commitment, the construction of learning environments, attention to diversity and inclusion, and the creation of safe spaces. Conversely, areas with lesser development included participation in school management and institutional planning, coordination with families, the use of ICT in hybrid environments, and the production and dissemination of knowledge derived from teaching practice.

Key words: *teaching capacities, novice teachers, graduate profile.*

Introducción

En el ámbito educativo convergen innumerables problemáticas y temáticas que se presentan en el contexto social en nuestro país, sin embargo, la docencia como profesión permea en el recorrido histórico y persiste en diferentes matices hasta nuestros tiempos:

> La formación de maestros tiene sus antecedentes en la época prehispánica; se acentúa durante la colonia y empieza a sistematizarse a principios del México independiente; en 1824 se inaugura la primera escuela para profesores en la ciudad de Oaxaca y en 1825 la de Zacatecas. La creación de escuelas normales, con este nombre, recibe su impulso definitivo con las ideas liberales y de reforma que se consolidan en la segunda mitad del Siglo XIX. (DOF, 1975, párrs.17-18)

Posteriormente, desde la creación de las Instituciones Formadoras de Docentes (IFAD´s), se han diseñado e implementado diversos planes y programas educativos orientados a responder a las demandas del perfil profesional requerido en el sistema educativo.

De acuerdo al plan de estudios 1975, cuando los estudiantes finalizaban los estudios de una Escuela Normal el egresado obtenía el título "como profesor de educación primaria y lo acreditaba como bachiller en el área de ciencias sociales y humanidades, el ingreso requería haber concluido los estudios de educación secundaria y que el aspirante tuviera menos de 21 años de edad" (Hernández & Olvera, 2020, p. 7).

Mas adelante, con el objetivo de fortalecer la formación humanística, científica y profesional de los docentes, en 1984 se realizó una reestructuración del plan de estudios, elevando la formación docente al nivel académico propio de una licenciatura y estableciendo el bachillerato como requisito previo; esta reforma buscaba garantizar que los egresados contaran con una base sólida de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para ejercer la docencia de manera efectiva y ofrecer una educación de calidad. Sin embargo, el plan de 1984 tuvo un impacto contradictorio en la formación de los docentes: por un lado, amplió el marco intelectual al incorporar nuevas perspectivas y por otro, otorgó un mayor énfasis a los contenidos teóricos que previamente no se abordaban en las escuelas normales que les permitieran integrar a la práctica educativa el fundamento de la investigación.

> Estos rasgos del plan de estudios no contribuyeron adecuadamente a la formación de un maestro con características como el dominio de las destrezas culturales básicas, la capacidad de aprendizaje autónomo, la formación

> científica para manejar con seguridad los contenidos de la enseñanza y la capacidad de comprensión de los procesos sociales y culturales que se desarrollan en la escuela y en las relaciones entre ésta y la comunidad. (SEP, 1997, p. 18)

A partir de 1993, con la implementación de la Reforma Curricular en la Educación Básica se introdujeron modificaciones significativas en los enfoques pedagógicos y en los contenidos de áreas específicas del conocimiento, otorgando un énfasis destacado al desarrollo de competencias básicas. Esta transformación implicó la necesidad de formar un perfil docente, con una preparación profesional sólida de acuerdo con las demandas sociales.

En este recorrido temporal, no es si no hasta 1997 cuando en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, se define con mayor precisión las características del maestro que la sociedad requería. Este plan organizaba las competencias que definirían el perfil de egreso en cinco grandes campos: "habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las

condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela" (SEP, 1997, p. 31). Estas competencias constituyeron los aprendizajes que el futuro docente debía alcanzar a lo largo de su formación académica. Asimismo, el plan incorporaba enfoques renovados en cada asignatura, introducía la práctica docente y optimizaba tanto los recursos materiales y humanos como los mecanismos de seguimiento y evaluación de las experiencias prácticas desde los primeros semestres de la Licenciatura en Educación Primaria.

Posteriormente, con la implementación de las políticas establecidas en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), por primera vez se establecieron criterios claros y normativas específicas para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio educativo, esta situación redefinió las expectativas de los egresados de las licenciaturas en educación, involucrándolos en procesos continuos de formación y actualización profesional. En este sentido, y con el propósito de garantizar la calidad en el Servicio Profesional Docente (SPD) por primera vez en el ciclo escolar 2013–2014 se implementó un

concurso de oposición para el ingreso al servicio en educación básica. Según el DOF (2013) en el Artículo 21:

> El Ingreso al Servicio en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados, se llevará a cabo mediante concursos de oposición, preferentemente anuales, que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias, con sujeción a los términos y criterios. (p. 12)

Dicha ley buscaba normar lo relativo al Servicio Profesional Docente, incluyendo derechos, obligaciones, perfiles, parámetros e indicadores, garantizar la transparencia en los procesos de ingreso al sistema educativo, promueve la evaluación para asegurar la "idoneidad" del trabajo docente, fue un avance trascendente, sentó las bases para profesionalizar la docencia hacia estándares claros. Tal como lo establece el Servicio Profesional Docente, sus propósitos son:

- Mejorar, en un marco de inclusión y diversidad, la calidad de la educación y el cumplimiento de sus fines para el desarrollo integral de los educandos y el progreso del país.

- Mejorar la práctica profesional mediante la evaluación en las escuelas, el intercambio de experiencias y los apoyos que sean necesarios.
- Asegurar, con base en la evaluación, la idoneidad de los conocimientos y las capacidades del personal docente y del personal con funciones de dirección y de supervisión.
- Estimular el reconocimiento a la labor docente mediante opciones de desarrollo profesional.
- Asegurar un nivel suficiente de desempeño en quienes realizan funciones de docencia, de dirección y de supervisión.
- Otorgar los apoyos necesarios para que el personal del Servicio Profesional Docente pueda, prioritariamente, desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades.
- Garantizar la formación, capacitación y actualización continua a través de políticas, programas y acciones específicas.
- Desarrollar un programa de estímulos e incentivos que favorezca el desempeño eficiente del servicio educativo y contribuya al reconocimiento escolar y social de la dignidad magisterial.

- Dominios, criterios e indicadores del perfil de las maestras y los maestros. (SEP, 2014, p.11)

Para alcanzar estos propósitos, se definió el perfil, que "expresa las características, cualidades y aptitudes deseables que el personal docente y técnico docente requiere para tener un desempeño profesional eficaz" (SEP, 2014, p. 12), estos criterios e indicadores determinan el ingreso al Servicio Profesional Docente, con la finalidad de garantizar, que quienes obtengan los mejores resultados en las evaluaciones puedan acceder al servicio docente.

En este sentido, los diversos desafíos que enfrentaban los profesionales de la educación requerían que la formación docente facilitara el análisis profundo y la comprensión crítica de las responsabilidades de su labor, en tanto las Escuelas Normales modificaron los procesos de ingreso:

> La actualización del Plan de Estudios 2018 pretende lograr que el estudiante de educación normal, al egresar, elija formas pertinentes para vincularse con la información generada cotidianamente para aprender a lo largo de la vida, por lo que resulta de vital importancia sentar las bases para que desarrolle

> un pensamiento científico y una visión holística del fenómeno educativo, de sus condicionantes y efectos, que lo conduzcan a reflexionar, investigar y resolver problemas de manera permanente e innovadora. De este modo se puede aspirar a formar un docente de educación básica que utilice argumentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e instrumentales para entender y hacer frente a las complejas exigencias que la docencia plantea. (SEP, 2018, p. 6)

Así, un año más tarde (2019), surge la USICAMM como una entidad administrativa encargada de dar seguimiento a la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, modificando el enfoque anterior del SPD. Sin embargo, al paso del tiempo los dominios, criterios e indicadores tuvieron algunos cambios como consecuencia de los cambios políticos y sociales:

Tabla 1.
Comparativo de las Dimensiones, dominios, criterios e indicadores del perfil docente 2014-2024.

Dimensiones que describen los dominios fundamentales del desempeño docente (SPD, 2014).	
Perfil	
Dimensión 1	Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
Dimensión 2	Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.
Dimensión 3	Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
Dimensión 4	Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
Dimensión 5	Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad. (SEP, 2014, p.12)
Dominios, criterios e indicadores del perfil de las maestras y los maestros (USICAMM, 2024).	
Perfil docente y Perfil técnico docente	
I. Una maestra, un maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana. II. Una maestra, un maestro que conoce a sus alumnas y alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia. III. Una maestra, un maestro que construye ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o adolescentes. IV. Una maestra, un maestro que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y comunidad. (SEP, 2024, pp. 13-19)	

Fuente: elaboración propia a partir de los referentes mencionados.

Como se puede ver, en estos tiempos, el perfil docente refleja mediante dominios, criterios e indicadores, las cualidades y responsabilidades fundamentales que deben manifestar las maestras y maestros, reconociendo la gran responsabilidad ética que implica formar a niñas, niños y jóvenes de manera integral, dentro de un enfoque inclusivo,

intercultural y con equidad. Por lo tanto, la Nueva Escuela Mexicana se fundamenta un fuerte compromiso social que tiene como guia los propósitos siguientes:

a. Ser un marco común que contribuya a generar una visión compartida sobre lo que deben saber, ser capaces de hacer y saber ser el personal docente, técnico docente, con funciones de asesoría técnica pedagógica, directivas y de supervisión escolar.

b. Ofrecer un marco que ayude a este personal educativo en el fortalecimiento de su trabajo educativo al ser un referente para analizar y reflexionar sobre su práctica profesional, considerando el contexto donde labora.

c. Constituir un escenario para la comunicación, vinculación, el diálogo y trabajo colaborativo en las escuelas y supervisiones escolares, con las autoridades educativas, dependencias e instituciones, a fin de que apoyen en la mejora de las prácticas profesionales y el servicio educativo.

d. Explicitar hacia dónde dirigir el perfeccionamiento de los saberes profesionales del personal que presta sus servicios en educación básica, para lograr una educación inclusiva, equitativa, intercultural y de excelencia.

e. Ser referente para los procesos de admisión, promoción y reconocimiento del personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. (SEP, 2024, p. 10)

Con lo anterior, actualmente (2025), se atienden los cursos del Plan 2022, los cuales "deben responder, tanto a la necesidad de contar con profesionales para lograr la excelencia en educación, como a las condiciones de su entorno para preparar maestras y maestros comprometidos con su comunidad" (DOF, 2022a, p. 1). El diseño se generó a partir de reuniones dirigidas a nivel federal, con seguimiento de un equipo estatal a cargo de la Coordinación de Instituciones Formadoras de Docentes misma, que organizó los mecanismos de participación, donde docentes de las escuelas normales y CAM elaboraron un diagnóstico institucional, la definición del perfil de

egreso, el análisis de las mallas curriculares de los planes anteriores como insumo para construir una propuesta comprendida en cinco trayectos formativos, cada una con sus cursos, en tal virtud, la Licenciatura en Educación Primaria se integra por 32 cursos nacionales y 21 cursos de flexibilidad curricular (estatales e institucionales) para atender necesidades, académicas, emocionales y de identidad en los contextos institucionales, sociales o de la región. De acuerdo al DOF (2022a) fueron consideradas las propuestas que se formularan de acuerdo:

> con el contexto de la prestación del servicio educativo y respondan a los enfoques humanista, social, crítico, comunitario e integral de la educación, entre otros, para la recuperación de los saberes locales. En la elaboración de dichos planes y programas de estudio, se podrán fomentar acciones para que emitan su opinión las maestras y los maestros, así como las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. (p. 1)

Reconociendo y partiendo de la experiencia adquirida por los formadores de docentes, con el paso del tiempo a través de la implementación de distintos planes y programas de estudio, el conocimiento de las condiciones reales de las Escuelas Normales respecto a infraestructura, perfil de ingreso, se hacen planteamientos concretos conforme a lo indicado en DOF (2022b):

> La Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales se constituye por los cinco ejes estratégicos siguientes:
>
> 1. La formación de docentes para transformar el país.
> 2. La escuela normal y su transformación hacia el futuro.
> 3. Desarrollo profesional de los formadores de docentes.
> 4. Autogestión de las Escuelas Normales.
> 5. Planteamiento de la ruta curricular. (p. 2)

Por lo anterior y de acuerdo con el docente que se quiere formar, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, es fundamental desarrollar el sentido humanista de la educación para pensar en el otro, promover los valores humanos, el desarrollo socioemocional, la identidad a la profesión y específicamente, respecto a la Dimensión pedagógica y psicológica:

> se necesita una maestra y maestro cuya visión didáctica emane de un diseño curricular que responda a las demandas particulares del contexto; que le permita desarrollar un dominio

de los saberes transdisciplinares acordes a su ámbito de intervención para la formación de sujetos críticos que valoren la ciencia, la tecnología, la construcción y producción del conocimiento; que sea capaz de intervenir sociopedagógicamente en el proceso de aprendizaje según el desarrollo cognitivo, psíquico, físico, emocional, conductual, social y cultural de sus alumnos como un hecho reflexivo, participativo y problematizador; que articule las acciones del aula, la escuela y la comunidad de manera inclusiva y sea hábil para comunicar sus ideas en lenguas originarias y extranjeras, además del español y sistemas alternativos de comunicación docente que diseñe, planifique, implemente y evalúe estrategias de intervención educativa para reflexionar, recrear, sistematizar, mejorar y transformar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a partir de teorías pedagógicas contemporáneas y de frontera; con los saberes para el desarrollo curricular y la investigación educativa, para generar conocimiento y atender los problemas de la práctica a partir de

los postulados teóricos del pensamiento crítico y complejo. (DOF, 2022b, p. 3)

No obstante, tanto las percepciones sociales, como los resultados obtenidos en la práctica educativa han generado cuestionamientos sobre la efectividad de los distintos modelos de formación docente adoptados hasta la fecha.

Caracterización del objeto de intervención

Uno de los principales temas que se encuentran en las investigaciones realizadas en el ámbito educativo son las que se relacionan con la formación docente al respecto, Romero y Vázquez en el año 2023, presentan los hallazgos de 11 libros que versan sobre esta línea temática, mismas que se ubicaron en el ámbito estatal, nacional e internacional, la mayoría en el enfoque cualitativo (90%), en lo que se refiere a los sujetos investigados más del 60% estudiaron a alumnos o profesores de programas de licenciatura, los demás son de educación básica, bachillerato y posgrado.

Los tópicos de interés están relacionados con: Rutinas profesionales y psicoanálisis; Construcción de redes interinstitucionales; Saberes experienciales; Formación pedagógica didáctica; Trayectorias escolares, Educación para la paz; Enseñanza de la didáctica especial o específica, evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, competencias digitales, Uso de TIC`s, organización escolar, producción de textos escritos, desarrollo de habilidades, competencias docentes, profesores novatos, ética profesional, Reforma curricular e Innovación y cambio educativo, Finalidad de la educación; Análisis de la práctica; Docente investigador; Deber saber y saber hacer, e Implementación de diseño curricular, por mencionar algunos (Romero & Vázquez como se cita en Romero et al., 2023).

Otras investigaciones sobre la formación docente y el perfil de egreso de los estudiantes es la de Aguilar (2025), quien analiza en su tesis de grado tres habilidades centrales del pensamiento crítico, que son la interpretación, el análisis y la inferencia; evaluando éstas de acuerdo con el perfil de egreso de los estudiantes en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE SLP), de esta

maenra se analizan los documentos recepcionales de sus estudiantes egresados de tres generaciones correspondientes a los años 2018, 2019 y 2020, que se toman del repositorio institucional, en la modalidad de Informe de Prácticas Profesionales, de la Licenciatura en Educación Primaria.

En los resultados de esta investigación documental, queda en evidencia las áreas de oportunidad que se tiene para desarrollar las competencias del perfil de egreso como son:

> Aterrizaje de ideas de manera clara y coherente, el proceso argumentativo (Manejo de recursos teóricos para sustentar hechos, situaciones, fenómenos, descripciones, que dan cuenta del actuar docente de la resolución de problemas de contexto), uso y manejo de las consignas, comunicación escrita, selección y elaboración de las planeaciones didácticas, proceso de evaluación, manejo de la inclusión en el aula, uso del lenguaje científico en el proceso descriptivo y comunicativo de los documentos dado que éstos están dirigidos a una comunidad especialista. (Aguilar, 2025, p. 135)

Asimismo, Martín Marín-Enríquez et al. (2018) investigan la satisfacción de los estudiantes de educación normal con el objetivo de analizar la percepción que tienen sobre su formación profesional respecto al perfil de egreso y los aspectos organizativos y de infraestructura de la institución; el estudio se realizó en la Escuela Normal Superior Veracruzana Dr. Manuel Suárez Trujillo. En los resultados se identifica, que los estudiantes indicaron que casi siempre "sus docentes no se apegan al programa de la asignatura, lo cual dificulta la enseñanza y el aprendizaje" (Martín Marín-Enríquez et al., 2018, p. 35).

Sin embargo, percibieron buena relación entre las estrategias de enseñanza y las formas de evaluación utilizadas por sus maestros. Dicha evidencia se contrapone a la calificación de casi siempre otorgada al ítem relacionado con que "algunos maestros de la escuela normal presentan diferentes estilos de enseñanza, lo que dificulta el logro de los propósitos educativos" (Martín Marín-Enríquez et al., 2018, p. 35). De la misma forma se manifiesta que:

> En lo referente a las habilidades intelectuales, los alumnos perciben que al desarrollar sus prácticas educativas poseen las herramientas para resolver problemas. Asimismo, los resultados demuestran el compromiso de los futuros docentes con su práctica profesional y que son capaces de usar sus competencias para fortalecer a los alumnos bajo su responsabilidad formativa. Lo anterior se ajusta al interés de los alumnos por desarrollar sus habilidades intelectuales a través de la continua capacitación. (Martín Marín-Enríquez et al., 2018, p. 34)

En respuesta, se percibe la necesidad de conocer de manera objetiva y sistemática la percepción de los estudiantes acerca de la formación docente derivada del Plan de estudios 2018, específicamente en relación con el perfil general de egreso, el cual:

> constituye el elemento referencial para la construcción y diseño del plan de estudios. este expresa lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo. Señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de la profesión docente. Está integrado por competencias genéricas y profesionales, así como sus unidades o elementos. (SEP, 2018, p. 12)

En consecuencia, los continuos ajustes en los Planes de estudio de las Licenciaturas en Educación demandan una evaluación que permita medir la excelencia en su implementación, evaluar el impacto de la formación para garantizar una preparación adecuada que permita atender las problemáticas que se presentan en el contexto de la práctica educativa y la eficacia del currículo normativo, pues resulta complejo evidenciar de forma concreta y precisa los dominios del conocimiento que un docente novel ha logrado desarrollar, debido a la gran variabilidad de factores y circunstancias que influyen en su desempeño y que no siempre pueden ser controlados, pues en este panorama los periodos de práctica docente constituyen espacios valiosos para la reflexión sobre fortalezas y áreas de mejora del perfil docente.

Aunado a lo antes expuesto, se reconoce que las investigaciones existentes ofrecen escasos estudios que aborden la percepción Estudiantil sobre la Formación docente en el desarrollo de los rasgos del

perfil general de egreso y los dominios del saber: saber ser y estar, saber conocer y saber hacer, aún menos que exploren cómo estos futuros profesionales perciben su proceso formativo.

En este sentido solamente se rescatan las diversas opiniones provenientes de los docentes titulares de Educación Básica, académicos de las Escuelas Normales y los propios estudiantes, quienes coinciden en que durante la carrera no se adquieren plenamente las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos del ejercicio docente, y es común que se desarrollen, fortalezcan y consoliden solo a través de la práctica profesional.

Metodología de la investigación

Con lo antes expuesto se clarificó el propósito de esta investigación para *Identificar la percepción estudiantil sobre la Formación Docente en la Licenciatura en Educación Primaria en relación con el logro del perfil de egreso establecido en el Plan 2018, 2022 y los criterios de admisión definidos por la Unidad para la carrera de las Maestras y los Maestros*

(USICAMM), en un Centro de Actualización del Magisterio en Durango, México.

Con la intención de explicar y analizar, a partir del punto de vista del futuro docente egresado de la generación 2021-2025 (Plan 2018), el dominio de los conocimientos adquiridos y dar respuesta a las siguientes interrogantes: *¿Qué percepción tienen los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria en relación con el logro de los rasgos deseables definidos en el perfil de egreso del Plan de Estudios 2018, 2022 y los criterios de admisión de USICAMM?, y ¿Qué capacidades docentes del Plan 2022, se perciben en los futuros docentes que cursaron el Plan 2018?*.

Conforme a lo antes expuesto, se trata de un estudio con enfoque cuantitativo, que se realiza con el método de la encuesta. De acuerdo a Babbie (1998) es un método que permite por medio de los cuestionarios y escalas hacer generalizaciones para llegar a la comprensión de la realidad; por lo tanto, esta investigación es de tipo exploratorio porque no se encontraron investigaciónes existente sobre instrumentos para identificar las percepciones estudiantiles sobre la formación docente de

la Licenciatura en Educación Primaria en un Centro de Actualización del Magisterio en relación con el perfil de egreso del Plan de estudios 2018, 2022 y los criterios de admisión de USICAMM; es transversal, ya que la recolección de datos se realizó en un único momento, y no experimental, considerando que las variables bajo investigación no fueron manipuladas (Babbie, 1988; Creswell, 2003).

Específicamente la escala tipo Likert, es un Inventario de Evaluación del Logro del Perfil de Egreso Docente de los autores Meléndez et al. (2025), que se integra por 46 ítems planteados a modo de afirmaciones positivas, agrupadas en seis dimensiones de acuerdo al perfil de egreso del Plan de Estudios 2018, 2022 y el marco de excelencia propuesto por USICAMM (2022 como se cita en Meléndez et al., 2025):

1. Atención a la diversidad e inclusión.
2. Diseño didáctico y evaluación.
3. Construcción de ambientes de aprendizaje.
4. Gestión escolar y comunitaria.
5. Principios filosóficos, éticos y legales.
6. Innovación e investigación.

Cada dimensión con cinco alternativas de respuesta: nulo, poco, regular, bueno y excelente, con un énfasis particular en garantizar el cumplimiento de los objetivos de la formación inicial docente que marca el perfil de egreso del Plan 2018, 2022 y los criterios de admisión establecidos en la Unidad para la carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM). La población de estudio se conformó por la totalidad de estudiantes del 8vo semestre de la generación 2021-2025 de Licenciatura en Educación Primaria de un Centro de Actualización del Magisterio en Durango.

Resultados y análisis de los datos

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento permiten caracterizar al estudiantado del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria quienes son en total 37 alumnos: 9 hombres y 28 mujeres, cuyas edades oscilan entre los 21 y los 26 años, 4 viven en pareja y 6 tienen hijos. En cuanto al entorno familiar, 29 estudiantes residen con sus familias de origen, cuyo ingreso mensual promedio se encuentra entre $0.00 y $10,000.00. Cabe destacar que el 50% de los encuestados contribuyen económicamente a los gastos del

hogar. Provienen de distintos bachilleratos ofrecidos en el estado, en relación con el desempeño académico en el Centro de Actualización del Magisterio diez reportan un promedio general de ocho; 26 tienen un promedio de nueve, y un alumno alcanza un promedio de 10.

En lo referente a los resultados se presentan los datos generales por dimensión sobre las capacidades docentes:

Tabla 2.
Resultados generales por dimensión sobre las Capacidades docentes.

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Atención a la diversidad e inclusión.	37	2.43	4.00	3.4824	.36808
Diseño didáctico y evaluación.	37	2.44	4.00	3.4372	.43691
Gestión escolar y comunitaria.	37	2.50	4.00	3.4467	.43569
Construcción de ambientes de aprendizaje.	37	2.75	4.00	3.4980	.39954
Principios filosóficos, éticos y legales.	37	2.38	4.00	3.4467	.43269
Investigación e innovación.	37	2.00	4.00	3.3825	.53085
N válido (por lista)	37				

Fuente: Elaboración propia

En un panorama integral de los rasgos deseables definidos a lo largo de todas las dimensiones evaluadas, se observan algunas fortalezas

consolidadas en las y los estudiantes que egresaron con el Plan educativo 2018 y que se empatan con el Plan vigente (2022), entre las que se encuentran las relaciones empáticas y colaborativas (ítems 3, 6, 21, 27, 31, 36, 38), la innovación pedagógica, el diseño didáctico y la evaluación formativa (ítems 10, 14, 41, 42) y finalmente la consciencia ambiental, ética y el compromiso social (ítems 32, 35, 39).

En cuánto a las áreas con menor desarrollo o mayor dispersión se encuentra la participación en gestión escolar y planeación institucional (ítems 25, 26), la coordinación con familias y uso de TIC en entornos híbridos (ítems 18, 24, 29), y la producción y difusión de conocimiento desde la práctica docente (ítems 44, 45, 46).

En lo referente a las fortalezas institucionales se identifica la *Construcción de ambientes de aprendizaje* como la dimensión mejor valorada, lo que indica que el personal docente crea espacios seguros, inclusivos y propicios para el aprendizaje, así como la *Atención a la diversidad e inclusión* que también destaca, con una media alta y es la menor desviación estándar; la cual, se puede interpretar que hay consenso y competencia sólida en este eje. Sin embargo, también se

reconoce que se tiene un área con mayor variabilidad en la *Investigación e innovación*, pues presenta la desviación estándar más alta, lo que sugiere diferencias significativas en el nivel de apropiación de esta competencia entre los futuros docentes.

Aunque todas las medias son superiores a 3.3 (lo cual es positivo), la dimensión con mayor necesidad de fortalecimiento es la de *Investigación e innovación* por ser la de mas baja puntuación promedio. Esto coincide con los ítems 44 y 46, donde se observó menor involucramiento en la producción y difusión de conocimiento.

De manera específica y acuerdo a cada uno de los ítems que respondieron los estudiantes, los resultados del inventario *Evaluación del Logro del Perfil de Egreso Docente* se exponen a continuación por dimensión.

Tabla 3.
Resultados de la dimensión Atención a la diversidad e inclusión.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
1. Reconoce los principales procesos físicos y psicológicos del desarrollo y aprendizaje infantil o adolescente.	37	2	4	3.02	.562
2. Identifica las características y necesidades de aprendizaje de las alumnas y los alumnos, asociadas en su entorno familiar, social, escolar y comunitario.	37	2	4	3.41	.559
3. Dialoga con sus alumnas y alumnos de forma respetuosa y empática, a fin de conocer su situación de vida, necesidades de aprendizaje, intereses, ideas y emociones.	37	2	4	3.69	.501
4. Identifica las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan las alumnas y alumnos y lleva a cabo ajustes en las actividades para minimizarlas o eliminarlas.	37	2	4	3.43	.590
5. Realiza procesos de educación inclusiva considerando la diversidad de las alumnas y los alumnos y el entorno sociocultural.	37	2	4	3.49	.622
6. Promueve en sus relaciones una colaboración respetuosa, la equidad de género y una interculturalidad crítica de diálogo, de	37	2	4	3.72	.488

reconocimiento de la diversidad y la diferencia.					
7. Diseña actividades que fomentan el bienestar y un desarrollo integral, considerando lo socioemocional, el pensamiento crítico, la lectura y escritura, las artes, el cuidado de la salud, la igualdad de género, una cultura de paz y la protección del medio ambiente.	37	3	4	3.62	.489
N válido (por lista)	37				

Fuente: Elaboración propia

Como se percibe, las afirmaciones 3, 6 y 7 son las mejor valoradas, lo que sugiere que los docentes se perciben competentes en promover relaciones respetuosas, dialogar con empatía y diseñar actividades integrales. Por otro lado, el ítem 1 tiene la media más baja, lo que podría señalar un área de mejora en el reconocimiento de procesos del desarrollo infantil y adolescente. En general en esta dimensión, las desviaciones estándar bajas, lo que indica consenso entre los participantes.

Tabla 4.
Resultados de la dimensión Diseño didáctico y evaluación.

	N	**Mínimo**	**Máximo**	**Media**	**Desv. Desviación**
8. Conoce y comprende el conjunto de capacidades fundamentales a desarrollar en las alumnas y los alumnos, establecidas en el plan de estudios y los programas vigentes.	37	2	4	3.28	.636
9. Domina los distintos contenidos disciplinares de aprendizaje y su enfoque de enseñanza.	37	2	4	3.26	.513
10. Diseña estrategias y actividades didácticas acordes con los contenidos de aprendizaje y las necesidades de las alumnas y los alumnos.	37	3	4	3.64	.484
11. Es capaz de contextualizar el proceso de aprendizaje e incorporar temas y contenidos locales, regionales, nacionales y globales significativos.	37	2	4	3.43	.670
12. Diseña y usa materiales y recursos educativos adecuados que permitan que las alumnas y los	37	2	4	3.49	.622

alumnos tengan experiencias que les ayuden a aprender mejor.					
13. Considera los saberes, ideas y puntos de vista de las alumnas y los alumnos para el diseño de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, poniéndolo en el centro del proceso educativo como protagonista de su aprendizaje.	37	2	4	3.52	.536
14. Realiza una evaluación formativa permanente, incorporando estrategias en el inicio, durante y al final de los procesos de enseñanza.	37	2	4	3.57	.590
15. Conoce e implementa una amplia variedad de estrategias de evaluación flexibles, cuidando que sean coherentes con los aprendizajes que pretende lograr, las características de las alumnas y los alumnos y los momentos.	37	2	4	3.43	.562
16. Analiza la información obtenida a partir del proceso de evaluación, la comunica a sus	37	1	4	3.31	.696

alumnas y alumnos, padres de familia y la utiliza para mejorar su práctica docente.					
N válido (por lista)	37				

Fuente: Elaboración propia

Con los resultados obtenidos en esta dimensión se reconoce que las capacidades adquiridas sobre estrategias didácticas (ítem 10) y la evaluación formativa (ítem 14) son altas; el ítem 13 (centrar el proceso en el alumnado) también refleja una práctica sólida y bien valorada; en cuánto a las preguntas 11 y 16 que presentan las desviaciones estándar más altas, sugiere opiniones divididas sobre la contextualización del aprendizaje y el uso de resultados de evaluación; el Ítem 9 relacionado con el dominio disciplinar y el 8 con el conocimiento del plan de estudios tienen medias más bajas, lo que podría señalar necesidad de actualización o formación continua en estos aspectos.

Tabla 5.
Resultados de la dimensión Construcción de ambientes de aprendizaje.

	N	**Mínimo**	**Máximo**	**Media**	**Desv. Desviación**
17. Genera ambientes de aprendizaje dentro y fuera del aula, aprovechando los	37	3	4	3.59	.496

distintos espacios institucionales y comunitarios como vía para lograr el desarrollo integral de las alumnas y los alumnos.					
18. Diseña y gestiona ambientes de aprendizaje presenciales, híbridos y a distancia, respondiendo creativamente a los escenarios cambiantes de la educación y el contexto.	37	2	4	3.39	.640
19. Comunica a las alumnas y los alumnos los contenidos de aprendizaje así como las formas de trabajo y evaluación para orientar su esfuerzo y participación.	37	2	4	3.51	.566
20. Desarrolla actividades de aprendizaje que requieren el esfuerzo y compromiso, tanto individual como colectivo, procurando la construcción de comunidades de aprendizaje.	37	2	4	3.54	.565
21. Motiva la participación de todas las alumnas y los alumnos, propiciando interacciones para construir aprendizajes y experiencias desde diversas perspectivas.	37	2	4	3.54	.535
22. Gestiona adecuadamente el tiempo escolar, empleándolo en actividades orientadas al aprendizaje y la participación.	37	2	4	3.41	.588
23. Utiliza el espacio escolar de manera flexible y segura, teniendo en cuenta las opiniones, características y necesidades de sus alumnas y alumnos.	37	2	4	3.56	.533
24. Emplea las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital como medio para mejorar el aprendizaje.	37	2	4	3.44	.646
N válido (por lista)	37				

Fuente: Elaboración propia

En lo referente a la *Construcción de ambientes de aprendizaje*, en *l*os Ítems 17, 20, 21 y 23 se reflejan altas competencias en la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos, colaborativos y seguros, tanto físicos como sociales, la motivación del alumnado y la gestión del espacio son puntos fuertes, los Ítems 18 y 24 presentan las desviaciones

estándar más altas, lo que sugiere diferencias en la preparación o confianza para trabajar en entornos digitales o híbridos, aunque ninguna media es baja, los ítems 18 y 24 podrían beneficiarse con la capacitación continua en el uso de tecnologías educativas y diseño de entornos virtuales.

Tabla 6.
Resultados de la dimensión Gestión escolar y comunitaria.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
25. Posee saberes y dominios sobre la gestión escolar y participa de forma activa para contribuir en los proyectos de mejora institucional y del Sistema Educativo Nacional.	37	2	4	3.18	.719
26. Colabora en el diseño, implementación y evaluación de la Planeación Institucional, asumiendo responsabilidades para el logro de las metas y objetivos de la escuela.	37	1	4	3.28	.859
27. Muestra disposición para trabajar de forma colaborativa, responsable y crítica, para contribuir a que la escuela ofrezca un servicio educativo de excelencia.	37	2	4	3.59	.559
28. Colabora en el fortalecimiento de los vínculos al interior de la escuela y con la comunidad.	37	2	4	3.57	.531
29. Genera diversas formas de encuentro con las familias, que permitan coordinar acciones, tanto en la escuela como en los hogares de las alumnas y los alumnos, orientadas a favorecer su formación integral.	37	2	4	3.20	.628
30. Vincula los contenidos de aprendizaje para proponer alternativas de solución a los problemas políticos, sociales, económicos, ecológicos y culturales de México y de su propio entorno.	37	2	4	3.41	.616
31. Promueve entre las alumnas y los alumnos el aprecio, solidaridad, empatía y apoyo por las demás personas que forman parte de la comunidad, principalmente hacia aquellas que se encuentran en situación de vulnerabilidad.	37	3	4	3.64	.484
32. Practica y promueve el hábito de vida saludables, es consciente de la urgente necesidad del cuidado de la	37	2	4	3.70	.495

naturaleza y el medio ambiente e impulsa una conciencia ambiental.	
N válido (por lista)	37

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a la dimensión sobre la *Gestión escolar y comunitaria* en *lo*s Ítems 32 y 31 los estudiantes se reconocen con un fuerte compromiso sobre la conciencia ambiental y la empatía social al obtener resultados con medias muy altas y baja dispersión; los Ítems 27 y 28 también muestran alta disposición al trabajo colaborativo y fortalecimiento comunitario; los Ítems 25 y 26 tienen las desviaciones estándar más altas, lo que sugiere diferencias en el nivel de participación en la gestión escolar y en la planeación institucional, por otra parte el ítem 29 sobre el trabajo para la coordinación con las familias y el ítem 25 sobre la gestión escolar, que tienen medias más bajas, indica posibles barreras en la vinculación con las familias y en la participación institucional.

Tabla 7.
Resultados de la dimensión principios Filosóficos, éticos y legales.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
33. Conoce el marco normativo y organizativo del Sistema Educativo Nacional que garantiza el derecho a la educación de todas las niñas, los niños y adolescentes desde el reconocimiento de su diversidad.	37	2	4	3.21	.581
34. Lleva a cabo acciones para que las alumnas y alumnos accedan al goce de todos sus derechos humanos.	37	2	4	3.44	.533
35. Trabaja para erradicar toda forma de violencia física, emocional, de género, psicológica, sexual y racial.	37	2	4	3.51	.536
36. Asume la tarea educativa como un compromiso de formación de una ciudadanía libre que reconoce los derechos de todas y todos.	37	2	4	3.59	.528
37. Mediante sus acciones, pensamiento reflexivo, crítico y creativo contribuye en la reducción de la pobreza, la desigualdad, la deshumanización y todo tipo de exclusión.	37	2	4	3.34	.602
38. Garantiza, desde su práctica educativa, que las alumnas y los alumnos, sin distinción, tengan igualdad de oportunidades, a fin de que mantengan su trayectoria escolar.	37	2	4	3.57	.531
39. Busca una formación y actualización profesional permanente para fortalecer las áreas	37	2	4	3.48	.536

de oportunidad de su práctica docente.					
40. Ejerce el cuidado de sí, de su salud física y psicológica, el cuidado del 7 y de la vida.	37	2	4	3.43	.590
N válido (por lista)	37				

Fuente: Elaboración propia

En la dimensión, principios filosóficos, éticos y legales; los ítems 36 y 38 reflejan que los estudiantes se perciben con un fuerte compromiso en la formación ciudadana y la equidad educativa, los Ítems 35 y 39 también muestran alta conciencia ética y profesional. En cuánto a los Ítems 37 y 40 presentan desviaciones estándar más altas, lo que sugiere diferencias en la percepción sobre el impacto social de la práctica docente y el autocuidado; sin embargo, el ítem 33 sobre el conocimiento del marco normativo, tiene la media más baja de esta dimensión, lo que indica una posible necesidad de reforzar la formación en legislación educativa y derechos desde la diversidad.

Tabla 8.
Resultados de la dimensión investigación e innovación.

	N	**Mínimo**	**Máximo**	**Media**	**Desv. Desviación**
41. Diseña y utiliza estrategias y actividades didácticas innovadoras para el tratamiento de los contenidos de enseñanza.	37	2	4	3.57	.618
42. Plantea tareas o desafíos de aprendizaje que implican esfuerzo intelectual, curiosidad y creatividad, para aprender con seguridad, iniciativa, perseverancia y espíritu crítico.	37	2	4	3.54	.565
43. Utiliza las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, como medios para vincularse con el mundo y enriquecer su quehacer pedagógico.	37	2	4	3.48	.566
44. Está informado respecto a los avances recientes de la investigación educativa y científica, vinculados con práctica docente.	37	1	4	3.30	.691
45. Produce saberes y conocimiento a partir de la realización de investigación educativa y la reflexión de la práctica docente para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.	37	1	4	3.28	.733
46. Comparte sus hallazgos investigativos a través de grupos de	37	1	4	3.13	.806

trabajo, medios digitales y eventos académicos.	
N válido (por lista)	37

Fuente: Elaboración propia

En la última dimensión, los ítems 41 y 42 reflejan una alta capacidad para innovar en el diseño didáctico y fomentar el pensamiento crítico y creativo en el alumnado; en el uso de TIC (ítem 43) también es percibido como una práctica sólida; asimismo, los Ítems 44, 45 y 46 presentan las desviaciones estándar más altas, lo que indica diferencias significativas en el nivel de involucramiento con la investigación educativa y la difusión del conocimiento; el ítem 46 tiene la media más baja del bloque, lo que sugiere que la socialización de hallazgos investigativos aún no es una práctica común entre los docentes evaluados, de igual manera, la producción de conocimiento desde la práctica (ítem 45) también aparece como un área con potencial de desarrollo.

A manera de conclusión

Se reconoce que la formación inicial de los docentes representa un espacio fundamental para que el profesorado en formación adquiera no

solo conocimientos teóricos, sino también habilidades y actitudes esenciales que demanda el perfil docente. Esta etapa es crucial, ya que debe fomentar que el estudiantado no se limite a acumular información, sino que también desarrolle una experiencia práctica significativa que les permita ejercer una enseñanza de calidad, capaz de impactar positivamente en sus alumnas y alumnos.

En ocasiones, la opinión del estudiantado es subestimada o incluso estigmatizada, lo que conduce a desaprovechar una acertada fuente de información para diseñar estrategias formativas sobre lo que realmente sucede en el aula durante su práctica profesional, dado que ellos son participantes activos, sobre todo, los principales afectados o beneficiados por la calidad de la enseñanza, no solo pueden aportar datos e indicadores sobre su experiencia, también ofrecer reflexiones, sugerencias y valoraciones personales, especialmente si se les guía mediante instrumentos como encuestas o cuestionarios.

Por lo antes expuesto y en una reflexión sobre los datos obtenidos en cada una de las dimensiones, se reconoce *la percepción que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria respecto al logro*

de los rasgos del perfil docente deseable en el marco del Plan de estudios 2018, 2022 y los criterios de admisión de USICAMM, así como las capacidades docentes del Plan 2022, que se perciben en los estudiantes que cursaron el Plan 2018, preguntas que se plantearon al inicio de este estudio.

En lo referente a la *Atención a la Diversidad e Inclusión*, se percibe una alta valoración en prácticas inclusivas, respeto a la diversidad y equidad. Se identifica además que se tiene dominio de capacidades docentes relacionadas con la empatía, los ajustes razonables y la educación inclusiva. En este sentido, se recomienda consolidar estas prácticas como modelo institucional.

En la segunda dimensión, *Diseño Didáctico y Evaluación*, se identifica que hay un buen dominio en diseño de estrategias didácticas y la evaluación formativa; sin embargo, es necesario mejorar el conocimiento en temas relacionados con el desarrollo infantil y el dominio disciplinar, además, sería conveniente fortalecer la formación en enfoques curriculares y la evaluación diferenciada.

Para la dimensión *Gestión Escolar y Comunitaria*, se encuentra una alta disposición al trabajo colaborativo y para fortalecimiento de vínculos escolares; al respecto, se puede fortalecer la participación en la planeación institucional y la vinculación con familias, además de fomentar el liderazgo distribuido y diseñar estrategias de corresponsabilidad escuela y comunidad.

En lo referente a la *Construcción de Ambientes de Aprendizaje,* el aspecto mejor valorado se relaciona con la creación de ambientes seguros, flexibles y motivadores, se tiene como fortaleza el uso del espacio, la gestión del tiempo y la motivación del alumnado, es recomendable compartir con los docentes las experiencias exitosas como buenas prácticas institucionales.

En la dimensión cinco, *Principios Éticos, Filosóficos y Legales,* se reconoce un alto compromiso con la equidad, ciudadanía y derechos humanos; se puede mejorar el conocimiento del marco normativo del Sistema Educativo Nacional al integrar en la formación continua temas relacionados con la legislación educativa y la cultura de paz.

En cuanto a la *Investigación e Innovación*, que fue la dimensión con menor media y mayor dispersión, se encontró como una fortaleza el uso de TIC y el diseño didáctico innovador, se debe intervenir para desarrollar la producción y difusión de conocimiento desde la práctica docente, al crear comunidades de práctica, círculos de estudio y espacios para la investigación acción y la difusión del conocimiento.

De esta manera, se concluye que las competencias más sólidas se concentran en la creación de ambientes de aprendizaje, la inclusión, la ética profesional y el diseño pedagógico. Las áreas con mayor variabilidad o menor desarrollo incluyen la participación institucional, el vínculo con las familias y la investigación educativa. De manera general existe un perfil docente comprometido, reflexivo y con disposición al aprendizaje continuo, aunque con necesidad de fortalecer la sistematización y socialización de su práctica profesional.

Los hallazgos derivados de este tipo de investigaciones permitieron identificar cuáles habilidades se han consolidado y cuáles requieren fortalecimiento, facilitando así una reflexión profunda sobre las

acciones necesarias para formar al docente que la sociedad actual demanda.

Referencias

Aguilar Vargas, S. C. (2025). *Perfil de egreso normalista, una visión desde el pensamiento crítico en informes de práctica profesional: un estudio de caso. Repositorio.beceneslp.edu.mx*. Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

Babbie, E. (1988). *Métodos de investigación por encuesta* (J. J. Ultrilla, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.

Creswell, J. W. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods*. Thousand Oaks, U.S.A.: Sage Publications, Inc.

DOF. (1975). *Diario Oficial de la Federación. Gob.mx. Acuerdo número 11298 relativo a la elaboración de un nuevo Plan de Estudios de Educación Normal para toda la República.*08/09/1975. Recuperado el 6 de julio de 2025, de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4814146&fecha=08/09/1975

DOF. (2013). *Ley general del servicio profesional docente* Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11 de septiembre de 2013. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lgspd/LGSPD_abro.pdf

DOF. (2018). *Diario Oficial de la Federación. Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*. (Continúa en la Tercera Sección). Recuperado el 6 de julio de 2025, de https://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5533902

DOF. (2022a). *Acuerdo número 16/08/22* por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. https://dgesum.sep.gob.mx/acuerdo160822

DOF. (2022b). *Anexo 01. Disposiciones generales de los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica* [Acuerdo número 16/08/22]. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_1_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Hernández, F. H., & Olvera, A. C. (2020). *Un análisis a destiempo de dos planes de estudio de educación normal*. Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Currículum 2019 /Año 5, No. 5/ septiembre de 2019 a agosto de 2020.

Martín Marín-Enríquez, Hoyos-Ramírez, M. G., Martínez, A. J. & Herrera-Meza, G. (2018). Midiendo la satisfacción de los estudiantes de educación normal. *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa. (1) (2).* https://www.eduscientia.com/index.php/journal/issue/view/2/7

Meléndez, J. A. E., Estrada, G. M. A., González M. Y. M., & Rivera M. L. B. (2025). *Construcción y Validación del Inventario de Evaluación del Logro del Perfil de Egreso Docente*.

Romero Morales, C. I., Harvin Romero., N. E., Barraza Soto, I. (2023). Introducción. En C. I. Romero Morales, N. E. Harvin Romero., & I. Barraza Soto (Coords.), *Formación docente: Aportes para el análisis de algunas de sus etapas desde la investigación educativa* (pp. 1-11). ReDIE.

SEP. (1997). Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México.

SEP. (2014). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes y Propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-YHBkD83Hdu-perfiles.pdf

SEP. (2024). Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. *Marco para la*

excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. Ciclo escolar 2025-2026. SEP.

Percepción del nivel de consolidación del perfil de egreso en estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango

Perceived Level of Consolidation of the Graduate Profile among Students at the Universidad Pedagógica de Durango

Omar David Almaraz Rodríguez
almaraz@upd.edu.mx
Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara
netzabv@upd.edu.mx

Universidad Pedagógica de Durango

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la percepción del logro del perfil de egreso en estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango, identificando fortalezas, áreas de oportunidad y posibles diferencias asociadas a variables académicas. Se desarrolló un estudio cuantitativo, no experimental, de corte transversal y alcance descriptivo-comparativo. La muestra estuvo conformada por 116 estudiantes de licenciatura. Para la recolección de datos se utilizó el Inventario de Evaluación del Logro del Perfil de Egreso Docente (IELPED), integrado por 46 ítems organizados en seis dimensiones y con adecuados índices de confiabilidad (α = .96). El análisis estadístico se realizó mediante IBM SPSS Statistics 27, empleando estadística descriptiva y pruebas no paramétricas. Los resultados indican una percepción general positiva del nivel de logro del perfil de egreso (M = 2.82 en una escala de 1 a 4). Las dimensiones mejor valoradas corresponden a Atención a la diversidad, Construcción de ambientes de aprendizaje y Principios filosóficos, éticos y legales. En contraste, Investigación e innovación y Gestión escolar y comunitaria presentan los niveles más bajos de consolidación percibida. Asimismo, se identificaron diferencias significativas asociadas a variables institucionales y académicas. Se concluye que el proceso formativo muestra mayor fortalecimiento en competencias prácticas vinculadas al ejercicio docente directo, mientras que las capacidades relacionadas con investigación, gestión institucional y apropiación normativa requieren mayor atención curricular.

Palabras clave: perfil de egreso, formación docente, evaluación curricular, autopercepción, educación superior.

Abstract

This study aimed to analyze the perception of graduate profile achievement among students at the Universidad Pedagógica de Durango, identifying strengths, areas for improvement, and potential differences associated with academic variables. A quantitative, non-experimental, cross-sectional, descriptive-comparative study was conducted. The sample consisted of 116 undergraduate students. Data was collected using the Teacher Graduate Profile Achievement Inventory (IELPED), comprised of 46 items organized into six dimensions and with adequate reliability indices (α = .96). Statistical analysis was performed using IBM SPSS Statistics 27, employing descriptive statistics and non-parametric tests. The results indicate a generally positive perception of the level of graduate profile achievement (M = 2.82 on a scale of 1 to 4). The highest-rated dimensions were Attention to Diversity, Construction of Learning Environments, and Philosophical, Ethical, and Legal Principles. In contrast, Research and Innovation and School and Community Management show the lowest levels of perceived consolidation. Significant differences were also identified associated with institutional and academic variables. It is concluded that the training process shows greater strengthening in practical competencies linked to direct teaching practice, while capacities related to research, institutional management, and regulatory appropriation require greater curricular attention.

Keywords: graduate profile, teacher training, curriculum evaluation, self-perception, higher education.

Introducción

La formación inicial docente constituye uno de los pilares estratégicos para el fortalecimiento de los sistemas educativos, dado que el perfil profesional que desarrollan las maestras y los maestros en su etapa formativa impacta directamente en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación básica. En el contexto mexicano, las reformas curriculares de 2018 y 2022 han redefinido la manera en que se concibe el perfil de egreso de las instituciones formadoras de

docentes, transitando de un enfoque basado en competencias hacia un modelo centrado en capacidades, dominios del saber y desempeños profesionales. Este cambio implica no solo una reconfiguración conceptual, sino también la necesidad de generar mecanismos sistemáticos de evaluación que permitan verificar el nivel de consolidación de dichos rasgos formativos.

La evaluación del perfil de egreso se ha posicionado como un componente estratégico dentro de los procesos de aseguramiento de la calidad en educación superior. Diversos estudios en América Latina han destacado la importancia de caracterizar el grado en que los estudiantes desarrollan las capacidades declaradas en los planes de estudio, ya sea desde la perspectiva de egresados, empleadores o docentes (Alvarado et al., 2017; Hilario et al., 2023; Ortega, 2021). En el ámbito de la formación docente, estos análisis han permitido identificar fortalezas asociadas al diseño didáctico y la intervención pedagógica, así como áreas de oportunidad vinculadas con la investigación educativa, la gestión institucional y el dominio del marco normativo.

En el caso específico del estado de Durango, se ha desarrollado un esfuerzo reciente por analizar el nivel de consolidación del perfil de egreso en las Instituciones Formadoras de Docentes Públicas (IFDP), centrándose en estudiantes de octavo semestre próximos a concluir su formación profesional. Dicho análisis permitió caracterizar el nivel de consolidación general y establecer comparaciones interinstitucionales, identificando como dimensión con menor desarrollo la relativa a investigación e innovación. No obstante, permanece la necesidad de explorar este fenómeno en otros contextos formativos y momentos de la trayectoria académica, particularmente en poblaciones universitarias que, aunque no pertenecen al subsistema normalista, comparten la responsabilidad de formar profesionales del campo educativo.

En este sentido, la Universidad Pedagógica de Durango (UPD) constituye un espacio formativo relevante dentro del ecosistema educativo estatal, al ofrecer programas como la Licenciatura en Ciencias de la Educación y la Licenciatura en Intervención Educativa, cuyas finalidades profesionales se articulan con múltiples dimensiones del perfil docente nacional. Analizar la percepción que tienen sus

estudiantes sobre el nivel de logro de las capacidades asociadas al perfil de egreso permite no solo establecer puntos de convergencia y divergencia con los hallazgos obtenidos en las IFDP, sino también aportar evidencia empírica para la mejora curricular y la toma de decisiones institucionales.

La literatura especializada señala que la autopercepción del logro del perfil de egreso constituye un insumo relevante para la evaluación formativa del currículo, ya que favorece procesos de metacognición y autorregulación en los estudiantes, al tiempo que ofrece información estratégica para el rediseño de trayectos formativos (Huamán et al., 2020; Riquelme et al., 2017). Asimismo, estudios previos han mostrado que las dimensiones relacionadas con la intervención didáctica suelen presentar niveles de consolidación superiores a aquellas vinculadas con la producción y difusión del conocimiento pedagógico (Hilario et al., 2023), lo que plantea interrogantes sobre el equilibrio entre el saber hacer y el saber conocer en la formación profesional.

A partir de lo anterior, el presente estudio tiene como objetivo analizar la percepción del nivel de logro del perfil de egreso en estudiantes de la

Universidad Pedagógica de Durango, identificando fortalezas y áreas de oportunidad en sus distintas dimensiones, así como posibles diferencias asociadas a variables académicas. Este análisis pretende contribuir a la discusión sobre la evaluación del currículo en la formación de profesionales de la educación y generar insumos para la toma de decisiones orientadas al fortalecimiento institucional.

Método

Diseño de investigación

Se realizó un estudio cuantitativo, con un alcance descriptivo – comparativo, no experimental – transversal.

Instrumento

Para la recolección de la información se utilizó el Inventario de Evaluación del Logro del Perfil de Egreso Docente (IELPED), diseñado para evaluar la percepción que tienen los estudiantes normalistas respecto al nivel de consolidación de las capacidades que conforman su perfil de egreso (Meléndez Juárez et al., en prensa).

El IELPED está conformado por 46 ítems redactados como afirmaciones positivas, organizados en seis dimensiones: (a) Atención a la diversidad e inclusión, (b) Diseño didáctico y evaluación, (c) Construcción de ambientes de aprendizaje, (d) Gestión escolar y comunitaria, (e) Principios filosóficos, éticos y legales, e (f) Investigación e innovación.

Las dimensiones y los ítems fueron construidos a partir del análisis del Perfil General de Egreso del Plan de Estudios 2022 para la formación docente y su contraste con los dominios establecidos en el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica, lo que permitió asegurar la correspondencia conceptual entre los atributos evaluados y las capacidades oficiales del perfil docente.

El instrumento utiliza una escala tipo Likert de cuatro opciones ordinales, que permiten al participante expresar el nivel de consolidación percibido respecto a cada afirmación. La eliminación de una categoría intermedia favorece una toma de postura definida en las respuestas.

En el estudio de validación original, el inventario fue sometido a un proceso de juicio de expertos para establecer la validez de contenido, así como a un pilotaje con estudiantes de escuelas normales públicas para evaluar su consistencia interna. Se reportó un coeficiente Alfa de Cronbach de .96 y un coeficiente de confiabilidad por mitades (Spearman-Brown) de .92, lo que indica una alta consistencia interna del instrumento.

En la presente investigación se utilizó la versión final validada del instrumento, respetando su estructura dimensional y sistema de puntuación.

Participantes de la investigación

La investigación se realizó con una muestra de 116 estudiantes de licenciatura. La muestra se caracteriza por estar conformada principalmente por mujeres jóvenes, solteras, sin hijos, que viven con sus padres, con promedios académicos altos y baja incidencia de reprobación, pertenecientes mayoritariamente a la Licenciatura en

Ciencias de la Educación. A continuación, se describen sus principales características sociodemográficas y académicas.

Edad. Los participantes se ubicaron en un rango de 17 a 25 años, con una media de 19.82 años y una desviación estándar de 1.569, lo que indica una distribución concentrada en la etapa de adultez emergente.

Género. La muestra estuvo compuesta mayoritariamente por mujeres (n = 95; 81.9%), seguida por hombres (n = 20; 17.2%) y una persona que se identificó como no binaria (n = 1; 0.9%).

Estado civil. 110 estudiantes (94.8%) señalaron ser solteros, 2 (1.7%) casados y 4 (3.4%) en unión libre.

Número de hijos. La mayoría (n = 113; 97.4%) indicó no tener hijos; dos estudiantes (1.7%) reportaron tener un hijo y uno (0.9%) reportó tener dos hijos.

Situación laboral. 69 estudiantes (59.5%) indicaron no trabajar actualmente. Entre quienes sí trabajan, 23 (19.8%) cuentan con empleo parcial, 19 (16.4%) trabajan de manera esporádica y 5 (4.3%) tienen empleo de tiempo completo. Estos datos muestran que, aunque la mayoría se dedica exclusivamente a sus estudios, un porcentaje

importante combina actividades académicas con responsabilidades laborales.

Convivencia familiar. 93 estudiantes (80.2%) viven con sus padres, 11 (9.5%) con otros familiares, 9 (7.8%) viven solos y 3 (2.6%) comparten vivienda con amigos. Esto sugiere una fuerte dependencia del núcleo familiar durante la etapa formativa universitaria.

Ingreso mensual familiar. 54 participantes (46.6%) señalaron un ingreso entre $0 y $5,000 pesos; 38 (32.8%) entre $5,000 y $10,000; 19 (16.4%) entre $10,000 y $15,000; y 5 (4.3%) más de $15,000 pesos. La distribución refleja que una proporción considerable proviene de hogares con ingresos bajos o medio-bajos.

En coherencia con lo anterior, 78 estudiantes (67.2%) indicaron no apoyar económicamente en los gastos del hogar, mientras que 38 (32.8%) sí contribuyen.

Promedio. La mayor frecuencia se concentró en promedio de 9 (n = 65; 56.0%), seguido de promedio de 8 (n = 38; 32.8%). Los promedios de 7 (n = 6; 5.2%), 10 (n = 4; 3.4%) y 5 (n = 3; 2.6%) presentaron menor

frecuencia. Estos datos evidencian un desempeño académico mayoritariamente alto.

Subsistema de egreso de bachillerato. 57 estudiantes (49.1%) provienen de otros subsistemas distintos a los listados; 20 (17.2%) de DGETA; 15 (12.9%) de COBACH; 12 (10.3%) del sistema estatal; y 6 (5.2%) tanto de CECyTED como de instituciones particulares.

Licenciatura. 94 estudiantes (81.0%) pertenecen a la Licenciatura en Ciencias de la Educación y 22 (19.0%) a la Licenciatura en Intervención Educativa.

Semestre. 44 estudiantes (37.9%) cursan tercer semestre, 29 (25.0%) primero, 28 (24.1%) séptimo y 15 (12.9%) quinto semestre, lo que indica una distribución relativamente equilibrada entre distintos momentos de la trayectoria formativa.

Reprobación. 97 estudiantes (83.6%) señalaron no haber reprobado ninguna materia, mientras que 19 (16.4%) indicaron haber reprobado al menos una asignatura.

Procedimiento

La aplicación del instrumento se realizó mediante un formulario autoadministrado en línea. Previamente, se gestionó la autorización de los docentes responsables de cada grupo para ingresar a las aulas durante el horario escolar.

Los investigadores acudieron directamente a los salones para coordinar la aplicación. Antes de iniciar, se informó a los estudiantes sobre el objetivo del estudio, el carácter voluntario de su participación y la confidencialidad de los datos. El acceso al instrumento se proporcionó mediante un código QR, el cual dirigía al formulario digital.

Los participantes respondieron de manera individual utilizando sus propios dispositivos móviles. Durante la aplicación, los investigadores permanecieron en el aula para atender posibles dudas relacionadas con el procedimiento, sin influir en las respuestas. El tiempo promedio de aplicación fue de aproximadamente 30 minutos por grupo.

Consideraciones éticas

El estudio se desarrolló conforme a los principios éticos de la investigación en ciencias sociales, garantizando el respeto a la dignidad, autonomía y confidencialidad de los participantes.

Antes de la aplicación del instrumento, se informó a los estudiantes sobre el propósito general del estudio, la naturaleza académica de la investigación y el carácter voluntario de su participación. Se les indicó que podían abstenerse de responder o abandonar el formulario en cualquier momento sin consecuencia alguna.

La recolección de datos se realizó de manera anónima, sin solicitar información que permitiera la identificación directa de los participantes. Los datos obtenidos fueron utilizados exclusivamente con fines académicos y de investigación, asegurando su tratamiento confidencial y resguardo adecuado.

Asimismo, la aplicación se efectuó con autorización de los docentes responsables de los grupos y en apego a la normativa institucional vigente.

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó utilizando el software IBM SPSS Statistics versión 27. En una primera etapa, se llevó a cabo la depuración de la base de datos y la verificación de valores perdidos o atípicos.

Posteriormente, se realizó un análisis estadístico descriptivo con el propósito de caracterizar la percepción de logro del perfil de egreso. Se calcularon medidas de tendencia central (media) y dispersión (desviación estándar), así como valores mínimos y máximos para la puntuación global y para cada una de las dimensiones del instrumento.

Asimismo, se efectuaron análisis descriptivos comparativos por variables académicas (semestre y licenciatura), con el fin de identificar posibles variaciones en la percepción de logro entre grupos.

El tratamiento estadístico se desarrolló considerando la naturaleza ordinal de la escala tipo Likert, asumiendo su comportamiento aproximado como variable de intervalo para el cálculo de estadísticos paramétricos descriptivos, práctica común en estudios de este tipo.

Resultados

Análisis descriptivo

Se realizó un estudio descriptivo, con la finalidad de observar la percepción de logro del perfil de egreso por los estudiantes de la UPD (Ver Tabla 1). Se puede observar una media de 2.82 en una escala del 1 al 4, lo que coloca la percepción por encima del 2, con una tendencia positiva (tendiente al 3), lo que se traduce como una percepción positiva con detección de áreas de mejora en algunos aspectos.

Tabla 1
Percepción de logro del perfil de egreso

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Percepción de logro del perfil de ingreso	116	1,02	3,98	2,8231	,46584
N válido (por lista)	116				

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se realizó un análisis comparativo por semestres, con la finalidad de observar si la percepción de los estudiantes sobre su nivel de logro cambiaba de acuerdo con el semestre en el que se encuentran (Ver Tabla 2). Se confirma que la media tiene una tendencia positiva,

percibiendo el mayor nivel de logro en séptimo semestre, y el menor nivel de logro en primer semestre.

Tabla 2
Percepción del logro del perfil de egreso por semestre

Semestre:		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
1	Percepción de logro del perfil de egreso	29	2,00	3,98	2,5555	,47285
	N válido (por lista)	29				
3	Percepción de logro del perfil de egreso	44	1,02	3,54	2,7554	,40494
	N válido (por lista)	44				
5	Percepción de logro del perfil de egreso	15	2,11	3,74	2,9928	,46121
	N válido (por lista)	15				
7	Percepción de logro del perfil de egreso	28	2,54	3,83	3,1157	,36305
	N válido (por lista)	28				

Fuente: Elaboración propia

De la misma forma, se realizó un análisis descriptivo segmentado por licenciaturas, con la finalidad de conocer si alguna de las licenciaturas percibía un mayor nivel de logro del perfil de egreso (Ver Tabla 3). El análisis deja ver una mejor percepción por parte de los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa.

Tabla 3
Percepción de logro del perfil de egreso por licenciatura

Licenciatura:		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
LCE	Percepción de logro del perfil de egreso	94	1,02	3,98	2,7794	,47262
	N válido (por lista)	94				
LIE	Percepción de logro del perfil de egreso	22	2,54	3,83	3,0099	,39249
	N válido (por lista)	22				

Fuente: Elaboración propia

Análisis por dimensiones

Se realizó un estadístico descriptivo de las dimensiones por medias ascendentes (Ver Tabla 4), con la finalidad de reconocer cuáles dimensiones se perciben como fortalezas y cuáles son percibidas como áreas de oportunidad.

Se distinguen como áreas de oportunidad las dimensiones Investigación e innovación, gestión escolar y comunitaria y diseño didáctico y evaluación, que se encuentran por debajo de la media, y como fortalezas se perciben las dimensiones principios filosóficos, éticos y legales, construcción de ambientes de aprendizaje y atención a la diversidad, mismas que se encuentran encima de la media.

Tabla 4
Análisis descriptivo por dimensiones (Por medias ascendentes)

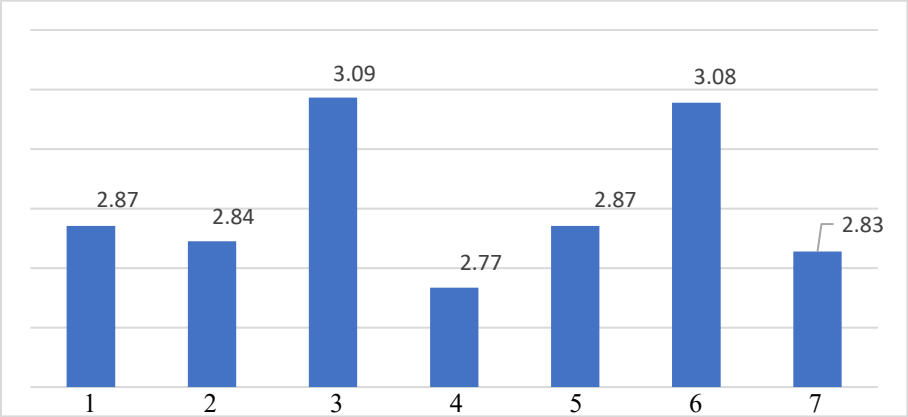
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Dimensión VI: Investigación e innovación	116	1,00	4,00	2,7601	,65286
Dimensión IV: Gestión escolar y comunitaria	116	1,00	4,00	2,7737	,52438
Dimensión II: Diseño didáctico y evaluación	116	1,00	4,00	2,7787	,47015
Percepción de logro del perfil de egreso	116	1,02	3,98	2,8231	,46584
Dimensión V: Principios filosóficos, éticos y legales	116	1,00	4,00	2,8448	,57710
Dimensión III: Construcción de ambientes de aprendizaje	116	1,00	4,00	2,8750	,48088
Dimensión I. Atención a la diversidad	116	1,14	4,00	2,9064	,47291
N válido (por lista)	116				

Fuente: Elaboración propia

Dimensión I

En la Figura 1 se muestran los resultados obtenidos en cada ítem de la dimensión I: Atención a la diversidad. Se reconocen como fortalezas el diálogo con los estudiantes y la promoción de colaboración respetuosa, mientras la mayor área de oportunidad se encuentra en la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los estudiantes.

Figura 1
Dimensión I: Atención a la diversidad



1. Reconoce los principales procesos físicos y psicológicos del desarrollo y aprendizaje infantil o adolescente.
2. Identifica las características y necesidades de aprendizaje de las alumnas y los alumnos, asociadas a su entorno familiar, social, escolar y comunitario.
3. Dialoga con sus alumnas y alumnos de forma respetuosa y empática, a fin de conocer su situación de vida, necesidades de aprendizaje, intereses, ideas y emociones.
4. Identifica las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan las alumnas y alumnos y lleva a cabo ajustes en las actividades para minimizarlas o eliminarlas.
5. Realiza procesos de educación inclusiva considerando la diversidad de las alumnas y los alumnos y el entorno sociocultural.
6. Promueve en sus relaciones una colaboración respetuosa, la equidad de género y una interculturalidad crítica de diálogo, de reconocimiento de la diversidad y la diferencia.
7. Diseña actividades que fomentan el bienestar y un desarrollo integral, considerando lo socioemocional, el pensamiento crítico, la lectura y escritura, las artes, el cuidado de la salud, la igualdad de género, una cultura de paz y la protección del medio ambiente.

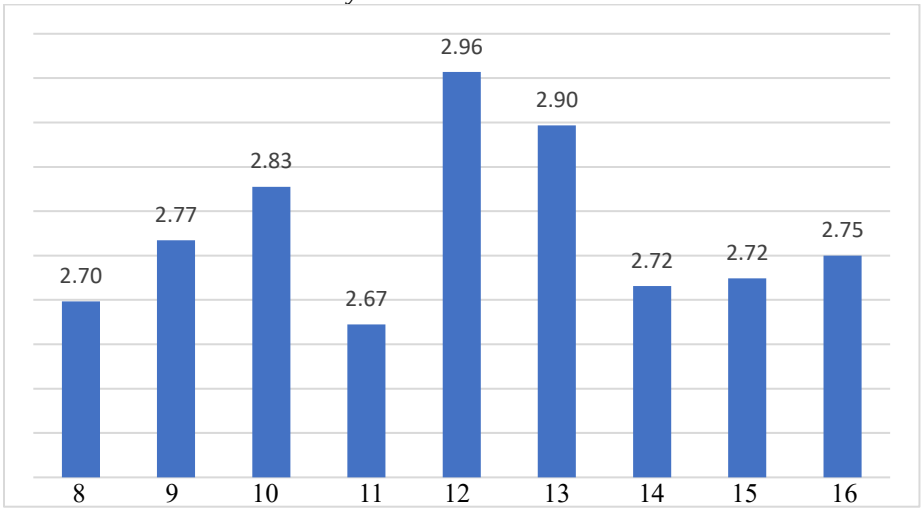
Fuente: Elaboración propia

Dimensión II

De la misma forma, en la Figura 2 se observan las variaciones entre los ítems de la Dimensión II. Las fortalezas visibles consisten en la consideración de los saberes, los puntos de vista de los alumnos para el diseño y el diseño de materiales y recursos adecuados, mientras la

mayor debilidad consiste en la contextualización del proceso de aprendizaje para incluir contenidos.

Figura 2
Dimensión II: Diseño didáctico y evaluación



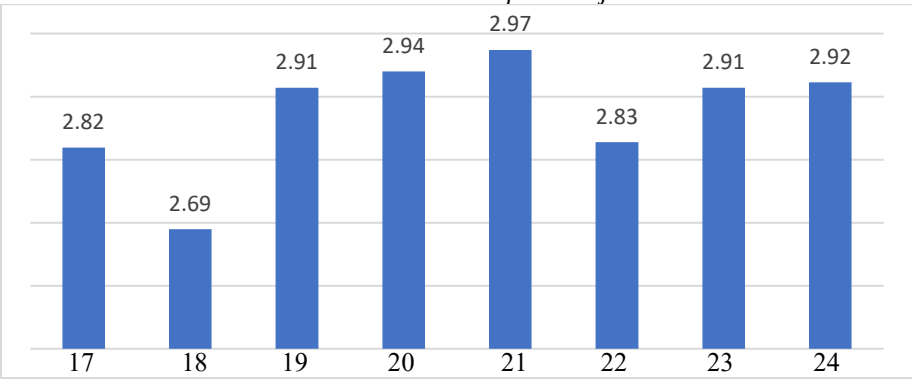
8. Conoce y comprende el conjunto de capacidades fundamentales a desarrollar en las alumnas y los alumnos, establecidas en el plan de estudios y los programas vigentes.
9. Domina los distintos contenidos disciplinares de aprendizaje y su enfoque de enseñanza.
10. Diseña estrategias y actividades didácticas acordes con los contenidos de aprendizaje y las necesidades de las alumnas y los alumnos.
11. Es capaz de contextualizar el proceso de aprendizaje e incorporar temas y contenidos locales, regionales, nacionales y globales significativos.
12. Diseña y usa materiales y recursos educativos adecuados que permitan que las alumnas y los alumnos tengan experiencias que les ayuden a aprender mejor.
13. Considera los saberes, ideas y puntos de vista de las alumnas y los alumnos para el diseño de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, poniéndolo en el centro del proceso educativo como protagonista de su aprendizaje.
14. Realiza una evaluación formativa permanente, incorporando estrategias en el inicio, durante y al final de los procesos de enseñanza.
15. Conoce e implementa una amplia variedad de estrategias de evaluación flexibles, cuidando que sean coherentes con los aprendizajes que pretende lograr, las características de las alumnas y alumnos y los momentos.
16. Analiza la información obtenida a partir del proceso de evaluación, la comunica a sus alumnas y alumnos, padres de familia y la utiliza para mejorar su práctica docente.

Fuente: Elaboración propia

Dimensión III

Asimismo, en la Figura 3 se muestra el análisis de los ítems de la Dimensión III, donde se ubica como principal fortaleza la motivación para la participación de todos los alumnos propiciando la interacción, y como principal área de oportunidad, el diseño de ambientes híbridos que den respuesta a los escenarios cambiantes.

Figura 3
Dimensión III: Construcción de ambientes de aprendizaje



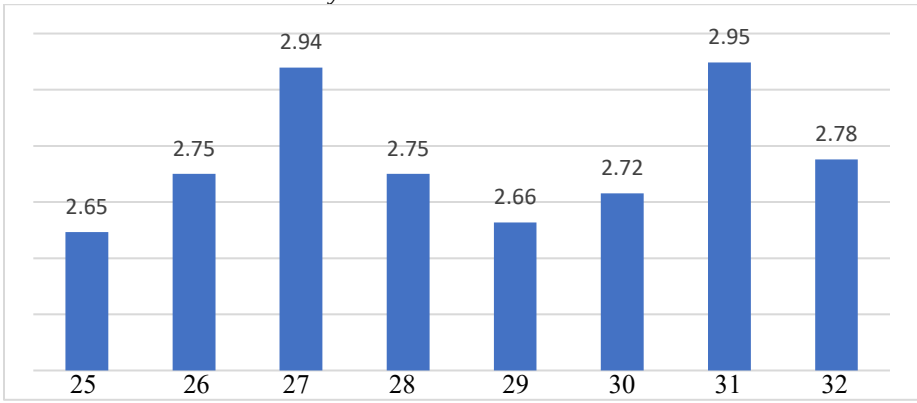
17. Genera ambientes de aprendizaje dentro y fuera del aula, aprovechando los distintos espacios institucionales y comunitarios como vía para lograr el desarrollo integral de las alumnas y los alumnos.
18. Diseña y gestiona ambientes de aprendizaje presenciales, híbridos y a distancia, respondiendo creativamente a los escenarios cambiantes de la educación y el contexto.
19. Comunica a las alumnas y los alumnos los contenidos de aprendizajes así como las formas de trabajo y evaluación para orientar su esfuerzo y participación.
20. Desarrolla actividades de aprendizaje que requieren del esfuerzo y compromiso, tanto individual como colectivo, procurando la construcción de comunidades de aprendizaje.
21. Motiva la participación de todas las alumnas y los alumnos, propiciando interacciones para construir aprendizajes y experiencias desde diversas perspectivas.
22. Gestiona adecuadamente el tiempo escolar, empleándolo en actividades orientadas al aprendizaje y la participación.
23. Utiliza el espacio escolar de manera flexible y segura, teniendo en cuenta las opiniones, características y necesidades de sus alumnas y alumnos.
24. Emplea las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital como medio para mejorar el aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

Dimensión IV

En la Figura 4 se muestran los resultados de los ítems correspondientes a la Dimensión 4, donde las principales fortalezas tienen que ver con la promoción de valores para la vida en comunidad y la disposición de trabajar colaborativamente, mientras las áreas de oportunidad se centran en la gestión escolar e inclusión de las familias.

Figura 4
Dimensión 4: Gestión escolar y comunitaria



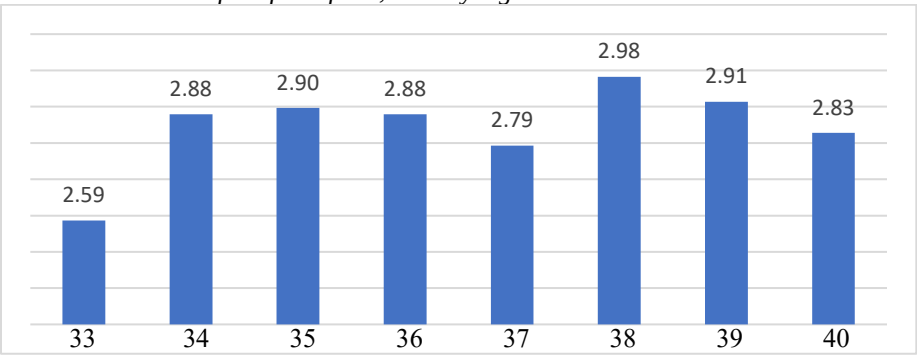
25. Posee saberes y dominios sobre la gestión escolar y participa de forma activa para contribuir en los proyectos de mejora institucional y del Sistema Educativo Nacional.
26. Colabora en el diseño, implementación y evaluación de la Planeación Institucional, asumiendo responsabilidades para el logro de las metas y objetivos de la escuela.
27. Muestra disposición para trabajar de forma colaborativa, responsable y crítica, para contribuir a que la escuela ofrezca un servicio educativo de excelencia.
28. Colabora en el fortalecimiento de los vínculos al interior de la escuela y con la comunidad.
29. Genera diversas formas de encuentro con las familias, que permitan coordinar acciones, tanto en la escuela como en los hogares de las alumnas y los alumnos, orientadas a favorecer su formación integral.
30. Vincula los contenidos de aprendizaje para proponer alternativas de solución a los problemas políticos, sociales, económicos, ecológicos y culturales de México y de su propio entorno.
31. Promueve entre las alumnas y los alumnos el aprecio, solidaridad, empatía y apoyo por las demás personas que forman parte de la comunidad, principalmente hacia aquellas que se encuentran en situación de vulnerabilidad.
32. Practica y promueve hábitos de vida saludables, es consciente de la urgente necesidad del cuidado de la naturaleza y el medio ambiente e impulsa una conciencia ambiental.

Fuente: Elaboración propia

Dimensión V

De igual forma, en la Figura 5 se muestran los ítems correspondientes a la Dimensión 5, donde se pueden apreciar como principales fortalezas, el compromiso con la igualdad de oportunidades, la erradicación de la violencia y la actualización profesional, mientras la principal debilidad se refiere al conocimiento del marco normativo y organizativo del Sistema Educativo Nacional.

Figura 5
Dimensión 5: Principios filosóficos, éticos y legales



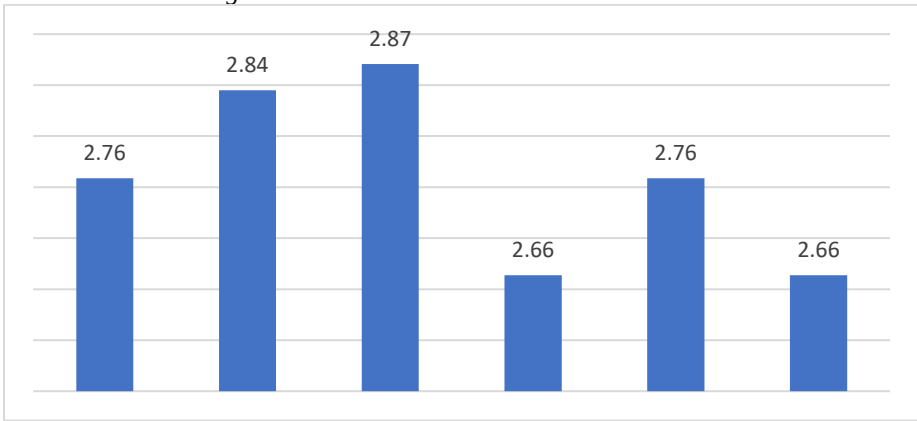
33. Conoce el marco normativo y organizativo del Sistema Educativo Nacional que garantiza el derecho a la educación de todas las niñas, los niños y adolescentes desde el reconocimiento de su diversidad.
34. Lleva a cabo acciones para que las alumnas y alumnos accedan al goce de todos sus derechos humanos.
35. Trabaja para erradicar toda forma de violencia física, emocional, de género, psicológica, sexual y racial.
36. Asume la tarea educativa como un compromiso de formación de una ciudadanía libre que reconoce los derechos de todas y todos.
37. Mediante sus acciones, pensamiento reflexivo, crítico y creativo contribuye en la reducción de la pobreza, la desigualdad, la deshumanización y todo tipo de exclusión.
38. Garantiza, desde su práctica educativa, que las alumnas y los alumnos, sin distinción, tengan igualdad de oportunidades, a fin de que mantengan su trayectoria escolar.
39. Busca una formación y actualización profesional permanente para fortalecer las áreas de oportunidad de su práctica docente.
40. Ejerce el cuidado de sí, de su salud física y psicológica, el cuidado del otro y de la vida.

Fuente: Elaboración propia

Dimensión VI

Finalmente, en la Tabla 6, se puede observar que la mayor fortaleza es el uso de las tecnologías para vincularse con el mundo y enriquecer su quehacer pedagógico, mientras las áreas de oportunidad se centran en la información constante sobre los avances investigativos vinculados a su práctica docente y la compartición de hallazgos investigativos en grupos de trabajo, medios digitales y eventos académicos.

Figura 6
Dimensión 6: Investigación e innovación



41. Diseña y utiliza estrategias y actividades didácticas innovadoras para el tratamiento de los contenidos de enseñanza.
42. Plantea tareas o desafíos de aprendizaje que implican esfuerzo intelectual, curiosidad y creatividad, para aprender con seguridad, iniciativa, perseverancia y espíritu crítico.
43. Utiliza las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, como medios para vincularse con el mundo y enriquecer su quehacer pedagógico.
44. Está informado respecto a los avances recientes de la investigación educativa y científica, vinculados con práctica docente.
45. Produce saberes y conocimiento a partir de la realización de investigación educativa y la reflexión de la práctica docente para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
46. Comparte sus hallazgos investigativos a través de grupos de trabajo, medios digitales y eventos académicos.

Fuente: Elaboración propia

Discusión

Los resultados del estudio muestran que la percepción global de logro del perfil de egreso se ubica en un nivel positivo moderado (M = 2.82 en una escala de 1 a 4), lo que indica que el estudiantado reconoce avances consistentes en sus competencias profesionales, aunque identifica áreas susceptibles de fortalecimiento. Este hallazgo es coherente con investigaciones en formación inicial docente que señalan que las autoevaluaciones tienden a situarse en niveles intermedios-altos cuando los programas formativos articulan progresivamente teoría y práctica.

Un hallazgo relevante es el incremento progresivo en la percepción de logro conforme avanza el semestre, siendo primer semestre el nivel con menor media y séptimo semestre el más alto. Esta tendencia es consistente con estudios que muestran que la percepción de competencia profesional se fortalece a medida que el alumnado acumula experiencias de práctica supervisada, retroalimentación y reflexión sistemática. La evidencia empírica indica que la autoeficacia docente guarda relaciones significativas con experiencias de desempeño exitoso

y oportunidades de aprendizaje situadas (Klassen & Tze, 2014). En este sentido, la progresión observada puede interpretarse como un indicador de consolidación paulatina de la identidad profesional.

En cuanto a la comparación por licenciatura, la percepción ligeramente mayor en la Licenciatura en Intervención Educativa sugiere posibles diferencias en la implementación curricular o en la naturaleza de las experiencias formativas. La literatura sobre evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje subraya que la claridad de expectativas, la coherencia curricular y la retroalimentación sistemática influyen directamente en la percepción de logro (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Por tanto, este hallazgo abre la posibilidad de revisar comparativamente las prácticas formativas de ambas licenciaturas para identificar estrategias transferibles.

El análisis por dimensiones permite observar un patrón consistente con antecedentes internacionales. Las mayores fortalezas se ubican en Atención a la diversidad, Construcción de ambientes de aprendizaje y Principios filosóficos, éticos y legales, mientras que las áreas de oportunidad se concentran en Investigación e innovación, Gestión

escolar y comunitaria y Diseño didáctico y evaluación. Diversos estudios reportan que las competencias de carácter ético-relacional suelen consolidarse con mayor rapidez en la formación inicial, mientras que las competencias investigativas y de liderazgo institucional requieren mayor sistematicidad y oportunidades de práctica situada (Tondeur et al., 2017).

Particularmente relevante es que, dentro de la dimensión de Investigación e innovación, el estudiantado reconoce como fortaleza el uso de tecnologías, pero identifica debilidades en la actualización constante sobre avances investigativos y en la difusión de hallazgos académicos. La literatura sobre competencias digitales docentes ha señalado que el dominio instrumental de tecnologías no garantiza necesariamente su integración pedagógica ni investigativa, lo que implica la necesidad de fortalecer procesos de investigación formativa y comunidades académicas de práctica (Tondeur et al., 2017).

En la dimensión de Gestión escolar y comunitaria, las principales áreas de oportunidad se vinculan con la inclusión de familias y la participación en procesos institucionales. Estudios recientes destacan

que la formación inicial docente frecuentemente dedica menor tiempo a la preparación para el trabajo colaborativo con comunidades escolares, a pesar de su relevancia profesional (Willemse et al., 2018). Este hallazgo sugiere la conveniencia de incrementar experiencias auténticas de vinculación escuela–familia–comunidad.

En Diseño didáctico y evaluación, la debilidad identificada en la contextualización del aprendizaje coincide con investigaciones que señalan la necesidad de integrar evaluación formativa y diseño curricular alineado a competencias profesionales. La retroalimentación estructurada y la autorregulación del aprendizaje se han identificado como factores clave para fortalecer la percepción de logro y la competencia real (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Estos resultados muestran que la institución cuenta con una base sólida en el desarrollo de competencias éticas, relacionales y de atención a la diversidad, lo cual constituye un capital formativo significativo. No obstante, el fortalecimiento de la investigación educativa, la gestión institucional y el diseño didáctico contextualizado aparece como un eje prioritario para consolidar el perfil de egreso en su integralidad.

Conclusiones

Los resultados del estudio permiten afirmar que los estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango perciben un nivel general favorable de consolidación del perfil de egreso, lo que sugiere que el programa formativo logra desarrollar, en términos generales, las capacidades declaradas en su propuesta curricular. No obstante, el análisis por dimensiones revela un patrón diferenciado en el desarrollo profesional percibido.

Las capacidades asociadas al ejercicio práctico de la docencia —particularmente aquellas vinculadas con la interacción inclusiva, el diseño didáctico y la generación de ambientes de aprendizaje— muestran mayores niveles de consolidación. En contraste, las dimensiones relacionadas con investigación e innovación, gestión escolar y conocimiento del marco normativo presentan menores niveles de logro percibido. Esta distribución evidencia una tendencia hacia el fortalecimiento del saber hacer por encima del saber conocer y del saber investigar, lo que plantea la necesidad de equilibrar los componentes prácticos y teórico-epistemológicos en la formación inicial.

Asimismo, la identificación de diferencias significativas en función de variables como institución, género, desempeño académico y antecedentes de reprobación sugiere que la consolidación del perfil no depende exclusivamente del currículo formal, sino también de factores contextuales y académicos que inciden en la autopercepción profesional. Estos hallazgos invitan a profundizar en el análisis de las condiciones formativas específicas que favorecen o limitan el desarrollo integral del perfil docente.

Desde una perspectiva institucional, los resultados ofrecen evidencia empírica útil para orientar procesos de mejora curricular, particularmente en lo relativo al fortalecimiento de la investigación educativa, la participación en procesos de gestión escolar y la apropiación del marco normativo del sistema educativo. Integrar experiencias formativas más sistemáticas en estos ámbitos podría contribuir a una consolidación más equilibrada de las capacidades profesionales.

Finalmente, entre las limitaciones del estudio se reconoce el carácter transversal y el uso exclusivo de autopercepción como fuente de

información, lo cual impide establecer inferencias causales o contrastar la percepción con desempeños observables. Futuros estudios podrían incorporar diseños longitudinales, enfoques mixtos y la participación de otros actores educativos —como docentes tutores o empleadores— para obtener una visión más integral del proceso de construcción del perfil de egreso.

Este estudio aporta evidencia relevante para la discusión sobre la evaluación del perfil de egreso en programas de formación de profesionales de la educación y subraya la importancia de avanzar hacia modelos de evaluación curricular que integren tanto la dimensión formativa como la reflexiva del desarrollo profesional docente.

Referencias

Alvarado, M., Audibert, M., Cifuentes, C., Gómez, M., Mella, E. y Román, A. (2017) Hitos evaluativos para evidenciar el logro de los perfiles en Evaluación del Logro de Perfiles de Egreso: Experiencias Universitarias, pp. 65-109. Chile: CINDA.

Hilario, N., Pucuhuaranga, T., Huamán, L., Lazo, M. y Maldonado, K. (2023) Evaluación del perfil de egreso en educación según graduados y empleadores en una universidad peruana. Cultura, Educación y Sociedad, 14(1), pp. 29-50. http://doi.org/10.17981/culteduso c.14.1.2023.02

Huamán, L., Pucuhuaranga, T. e Hilario, N. (2020) Evaluación del logro del perfil de egreso en grados universitarios: tendencias y desafíos. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11(21). https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.691

Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. Educational Research Review, 12, 59–76. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001

Meléndez Juárez, A. E., Estrada Gómez, M. Á., González Mercado, Y. M., & Rivera Martínez, L. B. (En prensa). *Construcción y validación del Inventario de Evaluación del Logro del Perfil de Egreso Docente*.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. Studies in Higher Education, 31(2), 199–218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090

Ortega, F. (2021) Evaluación del perfil de egreso en estudiantes de Maestría en Educación de Durango. Innovación educativa, 21(87), pp. 35-52.

Riquelme, P., Ungüeño, A., Del Valle, R., Jara, E. y Del Pino, M. (2017) Desafíos para la evaluación del perfil de egreso, Aproximaciones conceptuales en Evaluación del Logro de Perfiles de Egreso: Experiencias Universitarias, pp. 19-37. Chile: CINDA.

Tondeur, J., Aesaert, K., Pynoo, B., van Braak, J., Fraeyman, N., & Erstad, O. (2017). Developing a validated instrument to measure preservice teachers' ICT competencies: Meeting the demands of the 21st century. British Journal of Educational Technology, 48(2), 462–472. https://doi.org/10.1111/bjet.12380

Willemse, T. M., ten Dam, G., Geijsel, F., van Wessum, L., & Volman, M. (2018). Family–school partnerships: A challenge for teacher education. European Journal of Teacher Education, 41(3), 279–296. https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465545