

## **CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL: DESARROLLO COMPETENCIAL**

**Mercedes González-Sanmamed**

Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidade da Coruña (A Coruña, España)  
mercedes.gonzalez.sanmamed@udc.es

**Nuria Rebollo-Quintela**

Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidade da Coruña (A Coruña, España)  
nuria.rebollo@udc.es

**Luisa Losada-Puente**

Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidade da Coruña (A Coruña, España)  
luisa.losada@udc.es

Eduardo Rafael Rodríguez Machado  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidade da Coruña (A Coruña, España)  
e.rodriguez.machado@udc.es

*Recepción Artículo: 14 abril 2022  
Admisión Evaluación: 14 abril 2022  
Informe Evaluador 1: 17 abril 2022  
Informe Evaluador 2: 18 abril 2022  
Aprobación Publicación: 20 abril 2022*

### **RESUMEN**

La calidad de la educación que se imparte en los centros docentes viene determinada en gran medida por la formación inicial universitaria recibida por sus maestros. Por lo tanto, se plantea como un reto en el Estado Español configurar un Modelo de Formación de profesorado que se adecúe a las demandas de una sociedad cambiante. Para ello, los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil se determinan por la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, que recoge las directrices en materia competencial de la Unión Europea. El objetivo general de la presente investigación es analizar la percepción que el alumnado del Grado en Educación Infantil tiene sobre el grado de desarrollo de las competencias adquiridas en su formación inicial agrupadas en cuatro dimensiones competenciales: educador y guía, miembro de una organización, interlocutor y referente, e investigador e innovador. Se empleó una metodología cuantitativa, descriptivo-correlacional, mediante la aplicación de un cuestionario a 144 estudiantes de 3º y 4º del Grado en Educación Infantil que se imparte en la Universidade da Coruña. Los resultados evidencian que la formación de futuros/as maestros/as en Educación Infantil es valorada de forma positiva en todas las dimensiones del modelo, especialmente en lo relativo a su formación como investigador/a e innovador/a. Las altas correlacio-

nes entre las dimensiones del modelo evidencian la necesidad de diseñar planes formativos que apuesten por una enseñanza integral, tomando como referencia el punto de vista de los futuro/as docentes sobre los puntos fuertes y débiles de su formación.

**Palabras clave:** calidad de la educación; plan de estudios universitarios; enseñanza y formación; competencia profesional

### ABSTRACT

**Quality of education in the degree in childhood education: competence development.** The quality of the education provided in schools is largely determined by teachers' initial university training. Therefore, it is a challenge in Spain to configure a Teacher Training Model that is adapted to the demands of the changing society. To this end, the official university degrees that enable the exercise of the regulated profession of Early Childhood Education Teacher are established by the Order ECI/3854/2007, of 27 December, which includes the European Union's guidelines on competences. The general objective of this research is to analyse the perception that students of the Degree in Early Childhood Education have of the level of development of the competences acquired in their initial training grouped into four dimensions: educator and guide, member of an organisation, interlocutor and referent, and researcher and innovator. A quantitative, descriptive-correlational methodology was used, through the application of a questionnaire to 144 students in the 3rd and 4th year of the Degree in Early Childhood Education taught at the University of A Coruña. The results show that the training of future Early Childhood Education teachers is positively valued in all the dimensions of the model, especially in relation to their training as researchers and innovators. The high correlations between the dimensions of the model show the need to design training plans that are committed to comprehensive teaching, taking as a reference the future teachers' point of view on the strengths and weaknesses of their training.

**Keywords:** educational quality; university curriculum; teaching and training; occupational qualifications

### INTRODUCCIÓN

La mejora de la calidad de la educación ha sido y es una preocupación constante en las múltiples reformas educativas realizadas en diferentes países del mundo (Cordero & Pedroza, 2021; Manso et al., 2019) y del que España no es una excepción (Ayuste et al., 2022; Gil Flores, 2016; Muñoz-Fernández et al., 2019; Urkidi et al., 2015), así como uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la UNESCO para el año 2030, tal y como se define en la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015). En este sentido, la figura del docente se considera el eje clave para el logro de una enseñanza de calidad y para la consecución del aprendizaje del alumnado (Cordero & Pedroza, 2021; García Navarro, 2015; Gil Flores, 2016; González-Sanmamed et al., 2020). De hecho, los estudios centrados en la búsqueda de factores vinculados a la eficacia de las organizaciones educativas evidencian, de forma sistemática, la relevancia del docente en el logro de los objetivos de la educación, sobre todo, en el rendimiento del alumnado (Fernández Díaz et al., 2015; Muñoz-Fernández et al., 2019; Otero-Mayer et al., 2021).

Uno de los mayores retos que afronta nuestro Sistema Educativo en la última década es el de lograr la configuración de un Modelo de Formación de profesorado "eficaz, que contemple los diversos ámbitos de adquisición de contenidos, que tenga en cuenta el contexto real de actuación y que, en definitiva, responda a las demandas generadas por las competencias deseables" (Hernández Abenza & Hernández Torres, 2011, p. 56). Esto es, adecuar la formación en competencias profesionales del alumnado y su evaluación a los crecientes retos y expectativas que plantea la sociedad globalizada y cambiante (González-Sanmamed et al., 2020).

Los nuevos desafíos en la enseñanza han obligado a repensar la formación inicial del profesorado y a conferir mayor relevancia a la formación continua (García Ruiz & Castro Zubizarreta, 2012; Hernández Abenza & Hernández Torres, 2011; Manzanares Moya & Galván-Bovaira, 2012). El modelo de formación inicial en España, que asume la Universidad de Coruña viene determinado por la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. Este plantea la necesidad de contar con una base for-

mativa que garantice al alumnado las competencias que requiere para su futuro desempeño profesional (Fuentes-Abeledo, 2008; Muñoz-Fernández et al., 2019).

En el contexto gallego, cabe destacar también la importancia otorgada a la formación inicial de los/as maestros/as de Educación Infantil (Rebollo-Quintela & Losada-Puente, 2021), como se pone de manifiesto en el diseño de un Modelo Competencial que define las competencias y los ámbitos de actuación de los docentes, en coherencia con los planteamientos formulados por la legislación estatal, y que establece la necesidad de que el alumnado se forme en competencias como (a) educador/a guía, (b) miembro de una organización, (c) interlocutor y referente y (d) investigador/a e innovador/a (ver figura 1).

Figura 1. Modelo competencial de la formación inicial y continua del maestro



*Nota: información adaptada de Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2017). "As competencias profesionais docentes. Modelo competencial da Rede de Formación". Xunta de Galicia e CAFI.*

La Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria (2017) de la Comunidad Autónoma de Galicia afirma que la formación inicial no es suficiente puesto que ningún programa formativo inicial puede ofrecer al profesorado todas las competencias que requerirá para el desempeño de su profesión pues "las exigencias de la profesión docente evolucionan con rapidez, lo que hace necesario que se adopten nuevos planteamientos para impartir una docencia plenamente eficaz y poder adaptarse a la evolución de las necesidades de los alumnos" (Centro Autonómico de Formación e Innovación, CAFI, 2017, p. 9).

## OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Entendiendo, pues, que la realidad de la formación universitaria gallega se ha visto en la necesidad de adaptarse a los planteamientos del Marco Europeo de Educación Superior y, con ello, a la comprensión de la formación de futuros docentes no solo en términos de conocimiento teóricos, sino también de actitudes y aptitudes que

## CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL: DESARROLLO COMPETENCIAL

den respuesta a la realidad cambiante de nuestra sociedad (Muñoz-Fernández et al., 2019), el presente estudio tiene como objetivo general analizar la percepción que el alumnado del Grado en Educación Infantil tiene sobre el grado de desarrollo de las competencias adquiridas en su formación inicial, agrupadas en cuatro dimensiones competenciales: educador y guía, miembro de una organización, interlocutor y referente, e investigador e innovador. Para alcanzar este objetivo general se delimitan varios objetivos específicos:

a. describir el grado de desarrollo que el alumnado afirma haber adquirido de sus competencias de formación inicial de grado, identificando posibles diferencias estadísticamente significativas en función del curso, así como haber realizado o no las materias de prácticas externas obligatorias, Practicum I y/o Practicum II.

b. comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las cuatro dimensiones competenciales en cuanto a su grado de desarrollo, y

c. analizar las correlaciones entre las cuatro dimensiones competenciales.

### MUESTRA Y/O PARTICIPANTES

Se contó con la participación de 144 estudiantes ( $n = 131$  alumnas y  $n = 13$  alumnos) de 3º ( $n = 84$ , 58.7%) y 4º ( $n = 59$ , 41.3%) del Grado en Educación Infantil de la Universidade da Coruña (Galicia), de edades comprendidas entre 22 y 25 años ( $M = 22.5$ ,  $DT = .29$ ), que respondieron al “Cuestionario de Perfiles Competenciales del Grado en Educación Infantil (CUPERCOM)”.

### METODOLOGÍA Y/O INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Se ha realizado un estudio de corte cuantitativo, de tipo exploratorio-correlacional, siguiendo la línea de trabajo iniciada en los últimos años para mejorar la comprensión sobre la formación básica en competencias en los Grados en Educación Infantil (González Fernández et al., 2019; Martínez Sánchez, 2017; Rebollo-Quintela & Losada-Puente, 2021; etc.).

La recogida de información se realizó presencialmente en las aulas universitarias de la Facultad de Ciencias de la Educación (UDC) de la Universidade da Coruña mediante un instrumento autocomplimentado “Cuestionario de Perfiles Competenciales del Grado en Educación Infantil (CUPERCOM)”, diseñado por las investigadoras para evaluar las competencias del Grado en Educación Infantil, atendiendo al Modelo de Competencias Profesionales (Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria, 2017). Así, el instrumento CUPERCOM se compone de cuatro dimensiones generales y varias subdimensiones que aglutinan las competencias propias de la formación inicial del título de Grado en Educación Infantil (ver figura 1), en una escala Likert de 6 puntos (1: nada de acuerdo y 6: muy de acuerdo) con respecto al grado de dominio de las competencias. El análisis de la fiabilidad indicó un valor excelente ( $\alpha = .961$ ).

Para el tratamiento de los datos y el análisis descriptivo e inferencial de la información se empleó el Paquete Estadístico IBM SPSS Statistics versión 27. Tras comprobar el incumplimiento del supuesto de normalidad ( $K-S p < .001$ ) y homogeneidad de las varianzas (Levene  $p < .001$ ), se optó por el uso de pruebas no paramétricas (Prueba de Friedman y Wilcoxon para muestras relacionadas, y Rho de Spearman para identificar correlaciones), estableciendo un nivel de confianza de 95% ( $p < .05$ ) para determinar la presencia de significatividad en las diferencias.

### RESULTADOS ALCANZADOS

El análisis descriptivo del grado de desarrollo de las cuatro dimensiones del Modelo de Competencias, que se muestra en la tabla 1, evidenció que el alumnado valoraba en mayor medida la adquisición de competencias de cambio (*Investigador/a e innovador/a*,  $M = 4.02$ ,  $DT = 1.18$ ), seguido por las relativas a la comunidad educativa (*Interlocutor/a y referente*,  $M = 4.02$ ,  $DT = 1.11$ ) y de centro (*Miembro de una organización*,  $M = 3.94$ ,  $DT = .0.92$ ), siendo la dimensión competencial peor valorada y en la que existe menor variabilidad de respuestas la de aula (*Educador y guía en el proceso de aprendizaje y desarrollo del alumnado*,  $M = 3.58$ ,  $DT = 0.85$ ).

En cuanto al curso, cabe destacar valoraciones superiores del alumnado de tercero frente al de cuarto en todas las dimensiones competenciales del modelo, siendo significativo en el caso de *Interlocutor/a y referente* ( $U = 1701.5$ ;  $Z = -3.188$ ;  $p = .001$ ) y de *Investigador/a e innovador/a* ( $U = 1816.5$ ;  $Z = -2.672$ ;  $p = .009$ ).

Adicionalmente, se comprobó la presencia de diferencias con relación al hecho de haber realizado las prácticas externas obligatorias de la titulación. El alumnado que todavía no había cursado Prácticum I se situó como significativamente más competente en términos de *Educador/a guía* ( $U = 972.00$ ;  $Z = -2.418$ ;  $p = .016$ ) frente a aquellos que habían realizado prácticas externas. Así mismo, aquellos que tenían menor experiencia en las aulas (solo realizaron el Prácticum I o no realizaron ninguno) puntuaron por encima en *Interlocutor/a y referente* ( $U = 1710.5$ ;  $Z = -2.915$ ;  $p = .004$ ) y en *Investigador/a e innovador/a* ( $U = 1796.0$ ;  $Z = -2.469$ ;  $p = .014$ ).

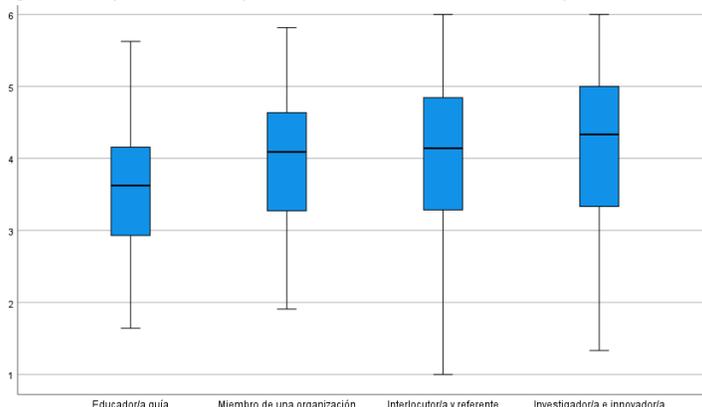
Tabla 1. Análisis descriptivo del grado de adquisición de las dimensiones del modelo competencial

	Muestra completa (n = 144)			3º Curso (n = 84)			4º Curso (n = 59)		
	M	DT	Md	M	DT	Md	M	DT	Md
EG	3.58	0.85	3.63	3.61	0.85	3.69	3.52	0.88	3.56
MO	3.94	0.92	4.14	4.02	0.79	4.18	3.80	1.08	4
IR	4.02	1.11	4.14	4.29	0.93	4.29**	3.62	1.25	3.86
II	4.10	1.18	4.33	4.33	1.01	4.67*	3.76	1.33	3.5

Nota: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$  Siglas: EG – Educador/a guía; MO – Miembro de una organización; IR – Interlocutor/a y referente; II – Investigador/a e innovador/a. Existe  $n = 1$  caso perdido.

Junto con los datos de la tabla 1, se muestran los valores de posicionamiento (figura 2), apreciándose una mediana y percentiles más elevados en la competencia de *Investigador/a e innovador/a* ( $Md = 4.33$ ), con una dispersión de respuestas amplia ( $P_{25} = 3.33 - P_{75} = 5$ ), aunque superior en este caso en la competencia de *Interlocutor/a y referente* ( $P_{25} = 3.29 - P_{75} = 4.86$ ). Esta última presentó una acumulación de respuestas de  $Md = 4.142$ , próxima a la competencia de *Miembro de una organización* ( $Md = 4.136$ ). Tanto en esta competencia como en la de *Educador/a y guía* ( $Md = 3.63$ ) se observó una mayor concentración de las respuestas, en valores más bajos.

Figura 2. Boxplot de las competencias en función de su relevancia para el alumnado.



Nota: Fuente. Elaboración propia.

## CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL: DESARROLLO COMPETENCIAL

La prueba de Friedman ( $\chi^2_3 = 56.59$ ;  $p < .001$ ) confirmó la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre la valoración otorgada por el alumnado a la adquisición de las diferentes dimensiones competenciales. Mediante la prueba de rangos con signo de Wilcoxon se comprobó dónde residían dichas diferencias (tabla 2).

Tabla 2. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon en la valoración del grado de desarrollo de las competencias del modelo

Dimensiones	Rangos	n	Rango promedio	Z
Educador/a guía Miembro de organización	Positivos	36	59.93	
	Negativos	108 <sup>a</sup>	76.69	-6.108**
	Empates	0		
Educador/a guía Interlocutor/a y referente	Positivos	41	58.24	
	Negativos	102 <sup>b</sup>	77.53	-5.562**
	Empates	1		
Educador/a guía Investigador/a e innovador/a	Positivos	39	67.76	
	Negativos	104 <sup>c</sup>	73.59	-5.049**
	Empates	0		
Miembro de organización Interlocutor/a y referente	Positivos	67	66.03	
	Negativos	76	77.26	-1.459
	Empates	1		
Miembro de organización Investigador/a e innovador/a	Positivos	55	57.25	
	Negativos	84 <sup>d</sup>	71.80	-2.453*
	Empates	4		
Interlocutor/a y referente Investigador/a e innovador/a	Positivos	65	66.31	
	Negativos	72	71.43	-0.895
	Empates	6		

Nota: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

Nota: basado en rangos negativos donde a. Miembro de organización > Educador/a guía; b. Interlocutor/a y referente > Educador/a guía; c. b. Investigador/a e innovador/a > Educador/a guía; d. Investigador/a e innovador/a > Miembro de organización

Se observa la presencia de diferencias estadísticamente significativas en todos los contrastes con respecto a la dimensión de *Educador/a guía* ( $p < .001$ ), competencia que se situó como la peor valorada en términos de adquisición. Así mismo, la competencia de *Investigador/a e innovador/a* fue la valorada más positivamente, de un modo significativo con respecto a la competencia de *Miembro de una organización* ( $p < .001$ ). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las demás dimensiones analizadas (tabla 2).

Finalmente, se estudió la posible relación entre la valoración sobre adquisición de las dimensiones evaluadas mediante la prueba Rho de Spearman (tabla 3); se incluyó en el análisis las variables edad y curso para comprobar si estas pudiesen estar interfiriendo en las valoraciones ofrecidas.

Tabla 3. Correlaciones entre el grado de adquisición de las dimensiones del modelo competencial

	Educador/a guía	Miembro de organización	Interlocutor/a y referente	Investigador/a e innovador/a
Educador/a guía	1	.729**	.562**	.366**
Miembro de organización		1	.745**	.600**
Interlocutor/a y referente			1	.639**
Investigador/a e innovador/a				1

Nota: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

Todas las dimensiones mostraron correlaciones estadísticamente significativas y positivas (tabla 3). Cabe destacar el fuerte grado de asociación entre *Miembro de una organización* e *Interlocutor/a y referente* ( $r < .745$ ). En el resto de los casos, se observaron correlaciones elevadas y positivas, todas ellas superiores al 50% de relación, con excepción de la competencia de *Investigador/a e innovador/a* en su asociación con la de *Educador/a guía* ( $r = .366$ ), que se mostró débil, aunque significativa.

## DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como finalidad estudiar cómo valoran los/las futuros/as maestros/as en Educación Infantil el grado en que han desarrollado los conocimientos, destrezas y actitudes que les capacitan para desempeñarse laboralmente como educadores/as y guía, miembros de una organización, interlocutores/as y referentes, e investigadores/as e innovadores/as.

Los resultados obtenidos evidencian que la formación de futuros/as maestros/as en Educación Infantil es valorada de forma positiva por el alumnado, en coherencia con estudios previos (Martínez Sánchez, 2017), sobre todo con relación a las competencias de cambio (*investigador/a e innovador/a*) y de comunidad educativa (*interlocutor/a y referente*) lo que contrasta con la peor valoración realizada sobre las competencias vinculadas directamente con su trabajo de aula (*educador/a guía*) y, en menor medida, de centro (*miembro de una comunidad*). Los hallazgos ponen de manifiesto que el alumnado se siente poco conectado con la vida real de las aulas, en consonancia con lo enunciado por Otero-Mayer et al. (2021) quienes reclaman a las Administraciones Públicas y Facultades de Educación un replanteamiento de la formación inicial del maestro en Educación Infantil "no solo (de) los programas disciplinares, sino (d)el modelo de prácticas formativas y su relación con los referentes para la inserción profesional de los maestros/as infantiles noveles".

Si bien los resultados esperables evidenciarían una mayor percepción del desarrollo competencial entre el alumnado de 4º frente al de 3º al encontrarse más próxima su incorporación al mercado laboral, los datos señalaron lo contrario. Se comprobó si las diferencias radicaban en la participación del alumnado en las prácticas curriculares, momento en el que los estudiantes aplican sus aprendizajes universitarios y les permite dotarlos de sentido al conjugar la teoría y la práctica (Fuentes-Abeledo et al., 2020; González Sanmamed, 2001; González Sanmamed y Fuentes Abeledo, 2011; Zabalza, 2011). Los análisis revelan que el alumnado sin contacto directo con las aulas a través de prácticas se consideraba más cualificado para las competencias de aula (*educador/a guía*) y, junto con los que habían cursado Prácticum I en *Interlocutor/a y referente* y de *Investigador/a e innovador/a*, frente a los que ya disponían de la experiencia completa en prácticas en la titulación. Estos datos revelan, por un lado, que la ausencia de participación del alumnado en las aulas puede estar llevando a una sobre-valoración de su capacitación para intervenir en estas. De igual manera ocurre durante su período observacional

(Prácticum II) frente al de intervención (Prácticum II) donde parece que el alumnado percibe de una manera más vivencial sus necesidades formativas a nivel de competencias de comunidad educativa y de cambio.

Precisamente, es la experiencia en el prácticum la que puede justificar también la peor valoración, en términos de adquisición, que el alumnado realizó de las competencias de aula (*educador/a guía*) frente al resto, y por el contrario, la más valorada, la de *investigador/a e innovador/a*, lo que pueda deberse a un mayor énfasis en el contexto universitario en la realización de trabajos académicos de carácter investigador/ innovador, pero sin aplicación práctica real, y que plantean la necesidad de continuar profundizando sobre “el proceso de adaptación de la titulación de Grado en Educación Infantil a los principios establecidos en el EEES” con el fin de “dotar de mayor calidad al sistema universitario español y (...) una formación a los docentes de la etapa acorde a las necesidades y retos de la escuela actual” (Martínez Sánchez, 2017, p. 69). Evidenciando, una vez más, la demandada vinculación entre la formación inicial y la realidad educativa de los centros (Romera y Ruiz, 2017) y de la formación experiencial frente a la eminentemente teórica (Manzanares Moya & Galván-Bovaira, 2012).

Finalmente, las altas correlaciones entre las dimensiones del modelo competencial constatan la necesidad de diseñar planes formativos que ofrezcan una enseñanza integral y completa, que revierta sobre su futura actividad en el aula, el centro, la comunidad educativa, reforzando la idea del maestro como motor de cambio social (González-Fernández et al., 2019).

### CONCLUSIONES

El marco competencial que requiere la profesión de maestro/a en Educación Infantil es el resultado de un notable avance hacia un “nuevo paradigma formativo” (Bilbao Martínez & Villa Sánchez, 2019, p. 49) que sitúa al estudiante en el centro del aprendizaje. Es por ello por lo que evaluar en qué medida el alumnado valora la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes que les permitan un adecuado desempeño de sus funciones profesionales (González-Sanmamed et al., 2020) constituye un elemento esencial para comprender los procesos de mejora de la calidad del modelo formativo.

A través de la información obtenida ha sido posible conocer las fortalezas y debilidades de la formación de futuros docentes, desde el punto de vista del propio alumnado, observándose un predominio de las competencias que los capacitan para el cambio educativo y, en esta línea, erigiéndose la formación inicial como “la base necesaria, aunque no suficiente, de la profesionalidad reflexiva y el aprendizaje a lo largo de la vida” (Fernández Enguita, 2020, párr. 10).

En definitiva, y concordando con lo expuesto por Otero-Mayer et al. (2021, p. 200)

es necesario ofrecer las herramientas suficientes a las próximas promociones de maestros/as y dotarles de las competencias necesarias para lograr una EI de calidad, sin olvidar que los maestros/as en ejercicio necesitan una formación permanente adecuada. Ninguna generación de niños y niñas debe quedarse educativamente atrás, y ello exige capacitar y cuidar más y mejor a los docentes que tanto hacen y pueden hacer para que sea posible.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayuste, A., Escofet, A., Payá, M. y Rubio, L. (2022). Desarrollo de competencias investigadoras en la formación inicial del profesorado: hacia la mejora de la práctica docente universitaria y escolar. *Risei Academic Journal*, 2(1), 74-82. <http://www.revista.risei.org/index.php/raj/article/view/30/42>
- Bilbao Martínez, A. y Villa Sánchez, A. (2019). Avances y limitaciones en la evaluación del aprendizaje a partir del proceso de convergencia. Visión docente y discente en los grados de Educación Infantil y Primaria. *Educación XX1*, 22(1), 45-69. <http://doi.org/10.5944/educXX1.19976>
- Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2017). *As competencias profesionais docentes. Modelo competencial da Rede de Formación*. Xunta de Galicia e CAFI.
- Cordero, G. y Pedroza, L.H. (2021). Políticas de carrera docente y desarrollo profesional en México a la luz de los resultados de TALIS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 503-531. <https://www.redalyc.org/journal/140/14069006008/html/>

- Fernández Díaz, M.J., Rodríguez Mantilla, J.M. y Martínez Zarzuelo, A. (2015). Práctica docente del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en España según TALIS 2013. *Revista Española de Pedagogía*, 73(261), 552-244. <https://revistadepedagogia.org/lxxiii/no-261/practica-docente-del-profesorado-de-educacion-secundaria-obligatoria-en-espana-segun-talis-2013/101400002687/>
- Fernández Enguita, M. (2020). Una profesión firme para un contexto inestable. *Cuaderno de Campo*. <https://blog.enguita.info/2020/10/una-profesion-firme-para-un-contexto.html>
- Fuentes-Abeledo, E., González-Sanmamed, M. Muñoz-Carril, P. & Veiga-Rio, E. (2020) Teacher training and learning to teach: an analysis of tasks in the practicum. *European Journal of Teacher Education*, 43 (3), 333-351. <http://doi.org/10.1080/02619768.2020.1748595>
- Fuentes-Abeledo, E., González-Sanmamed, M. y Raposo Rivas, M. (2008). Desarrollar competencias en la formación inicial de maestros: valoraciones, retos y propuestas. *Revista Innovación Educativa*, 18, 45-68. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/4436>
- García Navarro, M. A. (2015). El perfil docente excelente: un estudio en los centros públicos de educación infantil y primaria de la Región de Murcia [Tesis Doctoral]. Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/47427>
- García Ruiz, M. R. y Castro Zubizarreta, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 297-322. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149251>
- Gil Flores, J. (2016). Variables asociadas a la autoeficacia percibida por el profesorado de ciencias en educación secundaria. *Revista de Educación*, 373, 85-108. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-373-322>
- González-Fernández, R., Zabalza-Cerdeiriña, M.A., Medina-Domínguez, M. y Medina-Rivilla, A. (2019). Modelo de formación inicial del profesorado de Educación Infantil: Competencias y creencias para su capacitación. *Formación Universitaria*, 12(2), 83-96. <http://doi.org/10.4067/S0718-50062019000200083>
- González Sanmamed, M. (2001). ¿Qué se aprende en el Practicum? ¿Qué hemos aprendido en el practicum? En L. Iglesias, M. Á. Zabalza, A. Cid, y M. Raposo Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Practicum, (pp. 61-97). Unicopia.
- González-Sanmamed, M., y Fuentes Abeledo, E. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación* 354, 47-70. [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354\\_03.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_03.pdf)
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A. y Estévez Blanco, I. (2020). Learning ecologies in the digital era: challenges for higher education. *Publicaciones*, 50(1), 83-102. <http://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15671>
- Hernández Abenza, L. y Hernández Torres, C. (2011). Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 14(1), 53-66. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192005.pdf>
- Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J.M. (2019). Estudio Supranacional y Comparado de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en la Unión Europea. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 15-33. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9697>
- Manzanares Moya, A. y Galván-Bovaira, M.J. (2012). La formación permanente del profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, 431-455. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-101>
- Martínez Sánchez, A. (2017). Percepciones sobre las competencias de formación básica en educación infantil. *Aula de Encuentro*, 20(1), 54-73. <https://doi.org/10.17561/ae.v20i1.3>
- Muñoz-Fernández, G.A., Rodríguez-Gutiérrez, P. y Luque-Vílchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XX1*, 22(1), 71-92, <http://doi.org/10.5944/educXX1.20007>

## **CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL: DESARROLLO COMPETENCIAL**

- Otero-Mayer, A., Vélaz-de-Medrano, C. y Expósito-Casas, E. (2021). Reforzar las competencias docentes en Educación Infantil: una mirada desde las actividades del aula. *Revista de Educación*, 393, 181-206. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-490>
- Rebollo-Quintela, N. y Losada-Puente, L. (2021). Modelo competencial del maestro en educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 115-132. <https://doi.org/10.6018/reifop.457881>
- Romera, A.M. y Ruiz, E.M. (2017). Motivaciones hacia la formación inicial pedagógica en estudiantes del Máster en educación secundaria de la Universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 63-81. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.3.2017.21619>
- UNESCO. (2015). *Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action*: UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- Urkidi, P., Losada, D., López, V. y Yuste, R. (2015). El acceso a la formación inicial del profesorado y la mejora de la calidad docente. *Revista Complutense de Educación*, 31 (3), 353-364. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/200415/Urkidi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zabalza, M. A. (2011). Evaluar la calidad del practicum: una propuesta. En M. Raposo Rivas, M.E. Martínez Figueira, P.C. Muñoz Carril, A. Pérez Abellás y J.C. Otero López (Coord.), *Evaluación y supervisión del practicum. El compromiso con la calidad de las prácticas* (pp.101-128). Andavira.