

# Ser un buen docente

## Voz del alumnado de los grados en educación infantil y educación primaria

YOLANDA ARAGÓN CARRETERO\* | SORAYA ELENA LAYTON JARAMILLO\*\*  
INMACULADA MONTERO GARCÍA\*\*\* | PURIFICACIÓN PÉREZ-GARCÍA\*\*\*\*

El objetivo de este estudio es averiguar cuáles son las competencias que identifican al buen docente, desde la perspectiva del alumnado en formación de los grados en educación infantil y educación primaria. La investigación siguió un enfoque cualitativo basado en la teoría fundamentada conforme a la clasificación del informe Delors, sobre una muestra de 1 mil 588 estudiantes de universidades públicas de la Comunidad Autónoma de Andalucía, España. Los resultados muestran que los participantes mencionan algunas competencias relacionadas con las dimensiones pedagógica, pragmática, ontológica, democrática y transformadora; pero no se refieren a competencias relacionadas con el manejo de segunda lengua, la investigación, las tecnologías de la información y comunicación, la ética y el compromiso, la inclusión, la multiculturalidad y la sostenibilidad. En concreto, las dimensiones pragmática y ontológica son las que centran buena parte del discurso analizado.

*The aim of this study is to find out which are the competencies that identify a good teacher, from the perspective of students in training for the levels in early childhood education and elementary education. The research followed a qualitative approach based on grounded theory according to the Delors report classification, on a sample of 1,588 students from public universities in the Autonomous Community of Andalusia, Spain. The results show that the participants mention some competencies related to the pedagogical, pragmatic, ontological, democratic, and transformative dimensions; but they do not refer to competencies related to second language, research, information and communication technologies, ethics and commitment, inclusion, multiculturalism, and sustainability. Specifically, it is the pragmatic and ontological dimensions that are the focus of much of the discourse analyzed.*

### Palabras clave

Competencias del docente  
Formación inicial  
Grados  
Educación infantil  
Educación primaria

### Keywords

Teacher competencies  
Initial training  
Undergraduate  
Early childhood education  
Elementary education

Recepción: 4 de marzo de 2024 | Aceptación: 23 de octubre de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.186.61750>

\* Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España). Líneas de investigación: intervención socioeducativa; inclusión a la diversidad; formación inicial; *soft skills*. CE: [yaragon@ugr.es](mailto:yaragon@ugr.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6193-1499>

\*\* Profesora de la Universidad de Granada (España). Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: comunidades profesionales de aprendizaje; innovación pedagógica; didáctica de las ciencias experimentales. CE: [selaytonj@ugr.es](mailto:selaytonj@ugr.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2609-2957>

\*\*\* Profesora titular del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España). Líneas de trabajo: educación social; educación intergeneracional; trabajo con colectivos en situación de vulnerabilidad; formación en valores. CE: [imontero@ugr.es](mailto:imontero@ugr.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1071-132X>

\*\*\*\* Profesora y catedrática del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España). Línea de investigación: formación inicial. CE: [mpperez@ugr.es](mailto:mpperez@ugr.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0697-9876>

## INTRODUCCIÓN

En el año 2010 se pusieron en marcha los títulos de grado en educación infantil y en educación primaria en España, bajo el marco curricular del Espacio Europeo de Educación Superior, lo cual supuso la introducción del concepto de competencia. Esto generó debate en la comunidad científica y la conclusión a la que se llegó clarificó su alcance y diferenció entre competencias para todo ciudadano y competencias para las profesiones (Pérez-García, 2008). Ejemplo de las primeras es el Proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) (Pereyra y Bolívar, 2005), que distingue competencias clave que repercuten en los individuos y cómo contribuye cada ciudadano a la sociedad, al desarrollarlas. En la misma línea se pronunció la Comisión de la Comunidad Europea (2005) acerca de las competencias esenciales para el aprendizaje permanente, a partir del presupuesto de que todo ciudadano debe poseer los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información. Por su parte, la UNESCO ya venía trabajando sobre la educación y la formación de los individuos. Su aportación, con gran impacto a nivel mundial, es el Informe Delors (1996), cuyos pilares básicos son aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y estar, y aprender a vivir juntos. Posteriormente se añadió un quinto pilar referido a la sostenibilidad, es decir, “aprender a transformarse a uno mismo y a la sociedad” (UNESCO, 2012: 35). Estos ejes son fundamentos ampliamente considerados como una referencia clave para la conceptualización de la educación y el aprendizaje en todo el mundo.

En relación con las competencias profesionales, las universidades europeas diseñaron una propuesta general para el ámbito universitario, independientemente de la titulación o la futura profesión. Destaca el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), centrado en el estudio de competencias, que analiza perfiles académicos y profesionales en el

Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES). Distingue competencias instrumentales: cognitivas (capacidad para aprender y manejar pensamientos e ideas), metodológicas (organizar el tiempo, toma de decisiones, resolver problemas y poner en práctica estrategias de aprendizaje), tecnológicas (habilidades para las tecnologías de la información y comunicación) y lingüísticas (comunicación oral y escrita y dominio de una segunda lengua); interpersonales, cuyo objetivo es facilitar la interacción con otros, expresar los sentimientos y ser social y éticamente comprometido; y sistémicas, las cuales implican comprensión, sensibilidad y conocimiento para entender la complejidad de la realidad. Por tanto, exige competencias relacionadas con el aprendizaje autónomo, la creatividad y la capacidad de adaptarse a las situaciones. El modelo universitario por competencias, que tuvo su mayor auge de estudio hasta 2013 (Buscà *et al.*, 2017), ya ha sido evaluado (Aparicio *et al.*, 2017; Betts *et al.*, 2019; Pérez-Cabaní *et al.*, 2015) y como resultado se ha destacado como fortaleza la formación, pues fomenta la reflexión sobre la propia práctica docente.

Si aterrizamos en las competencias profesionales de los futuros docentes, dos recientes revisiones sistemáticas profundizan en el enfoque basado en competencias en la preparación de docentes (O’Flaherty y Beal, 2018; Shidiq *et al.*, 2022). Ser un buen docente requiere la formulación de preguntas pedagógicas (Riberio dos Santos Lamim *et al.*, 2022) que dirigen la mirada hacia dos conceptos clave: la identidad (ser) y las competencias docentes (buen docente). Partimos de la idea de que la identidad se construye en interacción con otros (Dubar, 2007) y que las competencias vienen sugeridas por las leyes e informes internacionales. Llevamos 14 años desarrollando títulos universitarios que preparan a los futuros docentes basados en competencias y sorprende la escasa literatura sobre el impacto de este enfoque en el estudiantado que cursa los grados en educación, aunque se vislumbra

cierta preocupación por la adquisición de competencias durante la formación inicial (Rodrigo-Moriche *et al.*, 2022).

Antes del revolucionario cambio que supuso la normativa del EEES, en la profesión de la enseñanza ya se reivindicaban diez competencias básicas del maestro:

...organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de atención a la diversidad; implicar a los alumnos en su aprendizaje; trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres; utilizar las TIC; afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión; y organizar la propia formación continua (Perrenoud, 2004: 10).

En los primeros años del inicio de los títulos ajustados al EEES, a partir de 2010, se abordaron competencias sobre cómo trabajar en las diferentes etapas educativas, el conocimiento del contexto de intervención, las competencias curriculares —tales como la planificación de la enseñanza, el uso de métodos de enseñanza, la importancia del contexto y la evaluación—, así como la reflexión, la innovación y la investigación (Rosales-López, 2013). En este mismo sentido, el Informe de Eurydice (Comisión Europea, 2015) sostiene que durante la formación inicial se ha de adquirir conocimiento académico de las asignaturas, teoría de la enseñanza, habilidades docentes y experiencia práctica en el aula.

A partir de la segunda década del siglo XXI se aprecian distintas tendencias que se centran en las competencias genéricas, en las competencias fruto de la conexión formación-práctica real, en el compromiso social y ético, o en la competencia emocional.

Las competencias genéricas en la formación inicial docente se estudian en referencia a las competencias cognitivas que implican poseer un conocimiento específico y pedagógico de la materia, metacognitivas, comunicativas,

directivas, sociales y afectivas (Amor-Almeida y Serrano-Rodríguez, 2019). Vaillant y Marcelo (2021) han demostrado la correlación positiva entre conocimiento del contenido y conocimiento didáctico del contenido, pero advierten del peligro de circunscribir las competencias a estos dos conocimientos y obviar al alumnado y el contexto aula. El exhaustivo estudio de Alonso-Sáinz (2021) señala las competencias docentes sin distinguir entre profesorado en formación y en ejercicio, ni entre las etapas de primaria y secundaria: digital, marco mixto de competencias docentes, didáctico-pedagógica, emocional, social y ciudadana, personales, lingüística y matemática. El autor se refiere a competencias generales (valores, motivaciones y comportamiento) y especiales (capacidad de trabajar eficazmente en equipo, planificar y resolver problemas, creatividad, liderazgo, comportamiento emprendedor y visión organizacional y habilidades de comunicación), así como a la reflexión y a las habilidades de investigación (Ayapbergnova *et al.*, 2020; Fernández-Díaz *et al.*, 2016). La recomendación, pues, es centrar la formación en una preparación integral que suponga la adquisición de competencias como habilidades de comunicación, el conocimiento del contenido pedagógico, el conocimiento del tema y las habilidades de comunicación social (Shidiq *et al.*, 2022).

Diferentes autores destacan la tendencia actual a que las competencias relacionadas con la profesión de la enseñanza se centren en la cooperación, la inclusión, el compromiso social (Hernández-Prados y Ayala, 2021) y el diálogo multicultural (Parmigiani *et al.*, 2022). Una nueva línea pone de manifiesto la necesidad de conectar la formación teórica con la práctica real del aula para adquirir las verdaderas competencias docentes (conocimiento de la materia, teoría de la enseñanza, habilidades docentes y gestión del aula) (Magro-Gutiérrez *et al.*, 2021; Senent-Sánchez y Senent-Capuz, 2021). Otro matiz que se ha incorporado es la integración de diferentes

saberes (conocer, hacer, ser, convivir y transformar) que capaciten para la resolución de problemas, así como motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, mejoramiento continuo y compromiso ético, “con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas” (Santana-Ardila *et al.*, 2021: 221).

Por último, nos referimos a la competencia emocional. Ocupa los últimos estudios y subraya que durante la formación inicial se deben adquirir competencias emocionales, en general, y empáticas, en particular (Hernández-Prados y Ayala, 2021; Korthagen, 2010; Martínez-Saura *et al.*, 2021). Es decir, apostar por competencias humanistas, “preocupadas por forjar personas y sembrar valores” (Paredes-Labra y Melgar, 2021: 41), entre las que se subraya la de tener una postura inclusiva. La argumentación de su importancia es doble: primero, porque si el docente es consciente de que el desarrollo emocional facilita comprender las emociones de otras personas y entiende cómo éstas afectan, se favorecerán las relaciones interpersonales y se gestionarán de manera más empática las situaciones problemáticas (García-Vila *et al.*, 2022; Mérida-López *et al.*, 2023). Y, en segundo lugar, por el reconocimiento de que la docencia no sólo es una actividad cognitiva y racional, sino que “al enseñar generamos emociones que nos sirven para expresarnos, para comunicarnos y ser parte de otros; que los docentes sufren y se alegran con sus alumnos, y que estas emociones han de estar presentes en los procesos de formación” (Vaillant y Marcelo, 2021: 61). En esta línea, las características que deberían poseer los profesores inspiradores competentes son: entusiasmo por la docencia, relaciones positivas con el alumnado, altos niveles de motivación y compromiso y confianza en el aula (Day, 2018).

Decíamos que ser un buen docente implica pensar en las competencias y en la identidad,

de manera que es conveniente averiguar hacia dónde se dirige la formación de la identidad del futuro docente durante su formación inicial. Sabemos que el estudiantado que accede a la formación inicial de los grados en infantil y primaria cuenta con una idea previa sobre la profesión docente y su desempeño. La construcción de la identidad profesional comienza en la propia elección de la opción por la profesión a estudiar (Hernández-Prados y Ayala, 2021; Pereira *et al.*, 2020).

La identidad es cambiante e implica la gestión tanto del yo emocional como del yo racional (Day, 2018) o el yo personal y el yo profesional (Abrahão, 2007). La identidad profesional docente se concibe tanto como un fenómeno relacional donde importa “el cómo me veo (lo que soy), el cómo me ven (lo que soy desde el otro) y el cómo ve (lo que quiero ser desde el otro)” (Albadan, 2020: 148); es decir, como un fenómeno de socialización a través del cual se construyen características afectivas, relaciones simbólicas y experiencias profesionales (Burton, 2020).

Otra consideración que define la identidad docente es el desarrollo de un pensamiento crítico sobre la profesión. Es importante la toma de conciencia de una serie de elementos, tales como las experiencias previas, las creencias sobre uno mismo, las creencias sobre el funcionamiento de una clase, los conocimientos disciplinares y los conocimientos didácticos (Alsina *et al.*, 2019; Birgin y De Marco, 2021). En definitiva, la adquisición de habilidades, conocimientos científicos y técnicos, y de valores (Espinoza *et al.*, 2017; Pereira *et al.*, 2020), así como la reflexión sobre todos ellos; todo ello debido a que la profesión de la enseñanza exige conocimientos y competencias propias, el manejo de habilidades técnicas y la capacidad de razonamiento crítico. Llegar a un posicionamiento comprometido (Paredes-Labra y Melgar, 2021) y mantener una actitud positiva frente a estos elementos contribuye a la definición de la identidad (Becher y Lefstein, 2020). Es fundamental formar

en los futuros docentes un sentido de identidad de servicio a las necesidades y problemas del alumnado, así como el compromiso con el contexto (Hernández-Prados y Ayala, 2021); pero, también, favorecer el desarrollo de las competencias necesarias para mejorar su labor (Fernández-Díaz *et al.*, 2016).

En esta investigación nos preguntamos si el estudiantado ha conformado un constructo sobre la identidad profesional del docente y si dimensiona las competencias que requiere la profesión, es decir, qué significa ser docente. En definitiva, ¿cuáles son las ideas previas sobre ser docente que poseen los estudiantes al comenzar su formación inicial? El objetivo de nuestro trabajo es averiguar qué competencias identifican al buen docente desde la perspectiva del alumnado en formación de los grados en educación infantil y educación primaria. Nuestro estudio, creemos, conforma un aporte novedoso y relevante ya que, al centrarse en las voces de los docentes en formación inicial, complementa los resultados de los estudios de los profesores ya en ejercicio de la etapa de primaria y de secundaria (Alonso-Sáinz, 2021) y, además, incluye el grado en educación infantil.

## METODOLOGÍA

La investigación siguió la tradición del enfoque cualitativo (Denzin y Lincoln, 2005): el investigador, mediante una actitud de flexibilidad metodológica (San Martín, 2014), se convierte en el principal instrumento de la investigación (Taylor y Bogdan, 2000) para la comprensión del fenómeno de estudio a través del pensamiento crítico y creativo (Patton, 1990). De este modo, para el tratamiento de la información se siguieron las bases de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002).

### *Participantes*

La muestra de participantes está conformada por 1 mil 588 estudiantes de los grados en educación infantil y educación primaria de las

universidades públicas andaluzas que aceptaron participar voluntariamente en el estudio; fueron seleccionados a través de muestreo no probabilístico por conveniencia. El criterio de selección fue que cursaran primer año de la carrera. Del total de la muestra, 59.7 por ciento fueron estudiantes del grado en educación primaria y el resto, 40.3 por ciento, correspondió a estudiantes del grado en educación infantil. La edad media fue de 19.7 años y 77.7 por ciento del total se identificó con el género femenino. Con respecto al itinerario seguido para acceder a la universidad, 76.3 por ciento realizó el bachillerato, 23 por ciento realizó un grado superior en formación profesional y 0.7 por ciento accedió por el programa de universidad para adultos. De los 1 mil 212 que realizaron el bachillerato, 2.4 por ciento se graduó en artes, 21.1 por ciento en ciencia y tecnología y 76.5 por ciento en humanidades y ciencias sociales.

### *Instrumentos*

A partir de la investigación de Alonso (2021), tomada como ejemplo, se recurrió a la viñeta narrativa (Domingo-Segovia y Fernández-Cruz, 1999), que fue introducida por la pregunta, ¿qué caracteriza a un buen docente? Además, se solicitó información sociodemográfica sobre datos personales (edad y género de los participantes); información relativa al itinerario seguido para acceder a la universidad y nota de acceso; y datos sobre las razones por las que eligieron estudiar un grado en educación.

### *Procedimiento*

Una vez que la investigación fue aprobada por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad (código 2388/CEIH/2021), se informó a los participantes del objetivo del estudio, del carácter voluntario, de la confidencialidad de los datos y de la protección y uso de éstos, al tiempo que se solicitó su participación. Los datos se recogieron durante los meses de febrero a junio de 2022 a través de un formulario Google Form. Se cuidó el acceso al campo, conforme a las recomendaciones de

Tójar-Hurtado (2006), mediante el establecimiento de contactos previos con informantes clave, responsables de asignaturas obligatorias, para que permitieran administrar el enlace del formulario. En unos casos se pasó de forma presencial en las aulas y, en otros, fue respondida a través de la plataforma docente de cada universidad.

### Análisis de datos

Se partió del enfoque hermenéutico para dar voz a los estudiantes de los grados en educación infantil y primaria para, en un segundo momento, pasar a la interpretación de sus pensamientos y creencias desde su propia narrativa. Para analizar los datos recogidos se estableció el siguiente proceso de análisis:

1. Lectura de las transcripciones, con el objeto de familiarizarse con los datos recabados.
2. Depuración de datos: las transcripciones fueron sistematizadas en el programa de análisis cualitativo NVivo V. 1.7.1. para identificar conceptos clave relacionados con la identidad y las competen-

cias del docente. La base de datos se depuró conforme a sustantivos, adjetivos y verbos cuya frecuencia fuese superior a 20 apariciones.

3. Codificación abierta: tras la lectura y la primera codificación realizada por el *software*, cada investigadora identificó por separado, y de manera manual, códigos y subcódigos, agrupándolos de manera inductiva en categorías según su raíz etimológica y significado. Posteriormente, se realizó una reunión para poner en conocimiento el sistema de categorías elaborado por cada una y llegar a un consenso general.
4. Codificación axial: se volvieron a agrupar los conceptos, pero esta vez en categorías que identificaran las competencias del perfil docente (Tabla 1). Tras valorar y reflexionar, en sucesivas reuniones, las diferentes taxonomías establecidas en la literatura científica, se decidió tomar como referencia la de Jacques Delors para realizar la codificación selectiva, mediante un proceso deductivo.

Tabla 1. Categorías de la clasificación preliminar de competencias tras la codificación axial

Investigadora 1	Investigadora 2	Investigadora 3
Curriculares	Interpersonales	Profesionales
Didácticas	Profesionales	Socioemocionales
Socioemocionales	Transversales	Éticas
Contextuales	-	-

Fuente: elaboración propia.

5. Codificación selectiva: cada investigadora, por separado, reagrupó los conceptos atendiendo a la clasificación de competencias de Delors (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a estar y sostenibilidad); para ello se aplicó el análisis de contenido y se siguió un proceso deductivo. Durante la categorización surgieron

subcategorías emergentes para cada una de las categorías propuestas. La concordancia entre categorías y subcategorías entre las investigadoras se evaluó con el índice de Aiken (V) (Tabla 2), según el procedimiento descrito en Rodríguez-Cordón (2015), en el que se considera válido un coeficiente superior a 0.5.

## RESULTADOS

Los datos obtenidos a partir de la clasificación de competencias consideradas en el Informe Delors (1996), cuyo texto fue retomado y evaluado años más tarde por Tawil (2013) y Elfert (2015), permitieron plantear distintas categorías, bajo las que se agruparon las competencias identificadas por nuestra muestra (Tabla 2). Tales categorías fueron:

- *Aprender a conocer* (dimensión pedagógica): “aprender a comprender el mundo que nos rodea... desarrollar capacidades profesionales y comunicarse con los demás... Su justificación es el placer de comprender, conocer, descubrir” (Delors, 1996: 97).
- *Aprender a hacer* (dimensión pragmática): “aprender a conocer y aprender a hacer son indisociables. Pero lo segundo está más estrechamente vinculado a la cuestión de la forma profesional: ¿cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos? Y, al mismo tiempo, ¿cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo?” (Delors, 1996: 99).
- *Aprender a ser* (dimensión ontológica): “todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida..., de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida” (Delors, 1996: 106). Hace referencia a las capacidades emocionales de la persona e incluye las actitudes y habilidades sociales.
- *Aprender a estar* (vivir juntos) (dimensión democrática): “el descubrimiento gradual del otro... y la participación en proyectos comunes” (Delors, 1996: 104).
- *Sostenibilidad* (aprender a transformarse a uno mismo y a la sociedad): aprender

a transformar el entorno y a uno mismo es el pilar que enfoca con mayor fuerza el resultado obtenido en las categorías anteriores (Tawil, 2013; Elfert, 2015).

A su vez, cada categoría estuvo matizada por subcategorías. En la Tabla 2 se muestran los listados, así como el coeficiente de pertenencia de la subcategoría a la categoría propuesta.

### *Aprender a conocer*

Esta categoría está asociada a la dimensión pedagógica e incluye como subcategorías: conocimientos disciplinares, que en palabras de nuestros participantes suponía “que tenga unos conocimientos muy buenos sobre la materia”; conocimientos pedagógicos: “que sus teorías de enseñanza concuerden con las teorías de aprendizaje”; conocimiento del alumnado: “para ser un buen docente debes conocer primero bien a tu alumnado”; y conocimiento del contexto: “también el saber analizar el contexto es fundamental”.

### *Aprender a hacer*

En esta categoría, asociada a la dimensión pragmática, emergieron las subcategorías: enseñanza/métodos de enseñanza, habilidades comunicativas, organización y planificación, competencias docentes y apoyo/ayuda a los estudiantes.

En la primera subcategoría se clasificaron afirmaciones relacionadas con el acto de enseñar y los métodos de enseñanza, como: “buen docente es aquella persona que es capaz de enseñar a sus alumnos de manera que éstos no se aburran y estén interesados en aprender”.

En la subcategoría habilidades comunicativas se clasificaron las respuestas relacionadas con “saber escuchar a sus alumnos”, así como las que se relacionan con “saber expresar lo que quiere enseñar”.

En la subcategoría organización y planificación se agruparon las afirmaciones de quienes consideran que: “un buen docente debe ser una persona organizada, para así organizar las

**Tabla 2. Validación de las subcategorías para cada categoría propuesta**

Categoría	Subcategorías	Media	DS	Índice de Aiken (V)	L (95%)	U (95%)
Aprender a conocer	Conocimiento del alumnado	2.33	1.15	0.67	0.30	0.90
	Conocimientos disciplinares	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
	Conocimientos pedagógicos	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
	Conocimiento del contexto	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
Aprender a hacer	Apoyo/ayuda a los estudiantes	2.33	1.15	0.67	0.30	0.90
	Competencias docentes	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
	Habilidades comunicativas	2.67	0.58	0.83	0.44	0.97
	Enseñanza/métodos de enseñanza	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
	Organización y planificación	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
Aprender a ser	Vocación	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
	Motivación/pasión/ gusto por la docencia	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
	Implicación	2.67	0.58	0.83	0.44	0.97
	Empatía	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
	Paciencia	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
	Amor/cariño por los estudiantes y/o la profesión	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
	Cercanía	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
	Comprensión	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
	Creatividad	2.33	1.15	0.67	0.30	0.90
	Respeto	2.33	1.15	0.67	0.30	0.90
	Responsabilidad	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
	Amabilidad	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
	Dedicación	2.67	0.58	0.83	0.44	0.97
Aprender a estar	Atención a problemas y necesida- des del alumnado	2.67	0.58	0.83	0.44	0.97
	Trato a los estudiantes	2.33	1.15	0.67	0.30	0.90
	Motivación al alumnado	2.00	1.00	0.50	0.19	0.81
	Atención a la diversidad/inclusión	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
	Generación de un buen ambiente	2.33	1.15	0.67	0.30	0.90
Sostenibilidad	Formación continua/aprendizaje constante	2.67	0.58	0.83	0.44	0.97
	Adaptabilidad	2.00	1.00	0.50	0.19	0.81
	Transformador	3.00	0.00	1.00	0.61	1.00
	Solución de problemas/conflictos	2.33	1.15	0.67	0.30	0.90
	Trabajo en equipo/ cooperación	2.00	1.00	0.50	0.19	0.81
	Conexión con las familias	2.00	1.00	0.50	0.19	0.81

*Nota:* DS: desviación estándar; L: intervalo de confianza mínimo; U: intervalo de confianza máximo.

*Fuente:* elaboración propia.

clases y el temario”; y en la subcategoría competencias docentes se clasificaron afirmaciones en las que se usa el término competencias de manera general, por ejemplo: “tener las competencias para poder enseñar a los niños”.

Además de las subcategorías asociadas al quehacer docente, en esta categoría también se encontraron afirmaciones sobre la vocación de servicio al prójimo, que se clasificaron en la subcategoría apoyo/ayuda a los estudiantes como, por ejemplo: “buen docente significa querer ayudar a los demás en todo momento” o “un buen docente apoya a sus alumnos”; además, algunos estudiantes especificaron que para ser un buen docente hay que “ayudar a los alumnos tanto en lo académico como en lo personal”.

### *Aprender a ser*

En esta categoría, asociada a la dimensión ontológica, las respuestas se clasificaron en 12 subcategorías. Los estudiantes asociaron el ser buen docente principalmente con la vocación, la motivación y/o la implicación. En la subcategoría vocación se encontraron afirmaciones como: “que sea una persona con una verdadera vocación por lo que hace”; en la de motivación/pasión por la docencia se clasificaron frases como: “creo que una de las cosas más importantes es que le guste lo que hace”; y en la subcategoría implicación: “un buen docente es el que se implica en su profesión”.

De otro lado, en esta categoría también se incluyeron subcategorías relacionadas con actitudes y/o sentimientos personales del docente, como: empatía (“saber ponerse en la piel de sus alumnos, empatizar con ellos”), paciencia (“que tenga paciencia con el alumnado”), comprensión (“ser una persona comprensiva”), amor/cariño por los estudiantes y/o la profesión (“el amor que le ponga a sus clases”, “que trata con cariño a sus alumnos”), cercanía (“aquel que sea cercano a sus alumnos”), responsabilidad (“un buen docente se caracteriza por ser una persona responsable”), amabilidad

(“un buen docente se caracteriza por ser amable”), dedicación (“la dedicación a los alumnos”) y creatividad (“un docente creativo”).

Otra subcategoría, liderazgo, presentó un índice Aiken (0.17) muy bajo en la categoría aprender a hacer, en la clasificación inicial, de modo que, tras su consideración, fue reubicada en aprender a ser. Igualmente ocurrió con fomento de valores, situada en la categoría sostenibilidad, con un índice Aiken (0.33) también con un valor bajo en esta categoría; tras la reflexión llevada a cabo se optó por incluirla en aprender a ser. Con respecto a la primera, se encontraron afirmaciones como: “ser capaz de liderar”; y, con respecto a la segunda: “ser un buen educador, transmitir, además de conocimiento, valores esenciales como el respeto, tolerancia, empatía, solidaridad”.

### *Aprender a estar*

Las afirmaciones de los estudiantes sobre el buen docente, relacionadas con la categoría aprender a estar, de la dimensión democrática, se clasificaron en cinco subcategorías: trato a los estudiantes, atención a problemas y necesidades del alumnado, motivación al alumnado, atención a la diversidad/inclusión y generación de un buen ambiente.

Quienes realizaron afirmaciones en esta categoría las hicieron, sobre todo, en la subcategoría trato a los estudiantes, por ejemplo: “principalmente el saber tratar con los niños”. Aunque también hubo menciones a otras subcategorías, como: “un buen docente es aquel que está siempre pendiente de sus alumnos y de sus necesidades” (atento a problemas y necesidades del alumnado); “que éste sea capaz de mantener motivados a sus alumnos y que éstos quieran seguir aprendiendo” (motivación al alumnado); “la capacidad de atender a la diversidad de su clase”, “que sea capaz de realizar una inclusión en el aula con los alumnos” (atención a la diversidad/inclusión) y “es aquel que dentro del aula consigue un buen ambiente” (generar buen ambiente).

## Sostenibilidad

En esta categoría se definieron seis subcategorías: formación continua/aprendizaje constante, adaptabilidad, transformación, solución de problemas/conflictos, trabajo en equipo/cooperación y conexión con las familias.

Las principales contribuciones fueron en la subcategoría formación continua/aprendizaje constante, en la que, por ejemplo, se afirmó que el buen docente era “aquél que no deja de formarse, es decir, no sólo se queda con el conocimiento aprendido en la carrera, sino que está en continua formación”. En la subcategoría adaptabilidad se clasificaron afirmaciones como que un buen docente es quien “sabe adaptarse a las circunstancias que se le presentan”, y en la subcategoría transformador se aseveró que “sobre todo la expectativa de, poco a poco y desde los cimientos, crear un mundo mejor”.

En las otras subcategorías, los participantes expresaron que para ser un buen docente había que “saber enfrentarse a las dificultades y cómo resolverlas” (solución de problemas/conflictos); “cooperar con el resto de docentes” (trabajo en equipo/cooperación) y “establecer una conexión entre la familia y la escuela” (conectar con las familias).

## DISCUSIÓN

Los resultados muestran la ausencia de reconocimiento de algunas competencias clave en la formación inicial docente, tanto en las competencias referidas al conocimiento como a los procedimientos, al ser, al estar y a la capacidad de transformación.

El alumnado no considera, dentro de su esquema sobre las competencias docentes, el dominio de una lengua extranjera. Encontramos cierto desinterés por esta competencia pues, como han demostrado los resultados de algunas investigaciones que la han estudiado, los estudiantes se sienten poco capacitados para hablar en un idioma extranjero (Gómez del Pulgar y Rodríguez-Mantilla, 2020; Gutiérrez *et al.*, 2018; Santana-Ardila *et al.*, 2021).

En otro trabajo incluso se extendió la muestra a graduados y a docentes y tanto unos como otros manifestaron su inoperancia en esta competencia conceptual (Amor-Almedina y Serrano-Rodríguez, 2019, Gràcia *et al.*, 2024).

La competencia investigadora, ubicada en la categoría procedimental, es otra a la que el alumnado no hace referencia en su reflexión sobre qué es ser un buen docente. Los resultados del trabajo de Palencia-Salas *et al.* (2022: 4) “contrastan con otros estudios realizados en universidades españolas que ponen de manifiesto que los futuros docentes consideran que la formación en competencias relacionadas con la investigación ha sido insuficiente”. El inconveniente sobreviene cuando los estudiantes, además de no estar formados, no la contemplan como competencia. En cambio, es de sobra conocida su importancia dentro del marco de la acción de la docencia, por las habilidades que estimula en el propio docente, tales como la reflexión, la creatividad, el lenguaje o el trabajo en equipo (Mendioroz-Lacabra *et al.*, 2022). Pero también, porque las competencias investigativas son necesarias en los futuros docentes para que identifiquen cómo aprenden los alumnos y diseñen actividades atendiendo a la diversidad existente (Fernández-Díaz *et al.*, 2016).

Es muy llamativo que no haya absolutamente ninguna alusión a las tecnologías de la información y la comunicación para la definición del buen docente. Este hecho también lo recoge la investigación de Paredes-Labra y Melgar (2021: 45) donde “la tecnología... tiene una clamorosa ausencia en sus respuestas”. Estos resultados contrastan con el estudio de profesores de primaria y secundaria ya en ejercicio, quienes sí reconocen que es una competencia necesaria para el desarrollo de la profesión (Alonso, 2021). O, como también se advierte en el ámbito universitario, una competencia necesaria para una buena práctica (González-Castellano *et al.*, 2023). En este sentido, las investigaciones señalan la necesidad de implementar políticas educativas

que fortalezcan el conocimiento del uso de la tecnología durante la formación inicial de los grados en educación (Miotto *et al.*, 2022), al introducir la competencia digital docente en los planes de estudio (Marimon-Martí *et al.*, 2022) pues, con el sistema formativo actual, los estudiantes se sienten poco capacitados (Amor-Almedina y Serrano-Rodríguez, 2019).

Resulta preocupante que, entre las concepciones previas sobre ser un buen docente, no se haya incluido ni el compromiso ni la ética. La tendencia actual centra su esfuerzo en que, durante el periodo de formación inicial, la dimensión actitudinal del docente implique que este profesional de la docencia cuestione su profesionalidad, su identidad profesional y “su compromiso”, en aras de “dar lo mejor de sí mismo y hacerlo bien” (Day, 2018: 43). Y es que el “modo en que los profesores perciben y ponen en práctica su identidad profesional es un indicador y una variable clave en su sentido de la profesionalidad, en sus niveles de compromiso y en su capacidad para la resiliencia” (Day, 2018: 47). Los futuros docentes deben ser conscientes de las repercusiones académicas que supondrá para su alumnado no actuar desde una perspectiva actitudinal profesional comprometida y ética. Docentes más éticos profesionalmente, es decir, más comprometidos, son más adecuados académica y socialmente (Day, 2018; Leighton *et al.*, 2018; Moya-Albiol, 2019; Murphy *et al.*, 2018).

Aunque nos complace que el alumnado reconozca la competencia emocional como una capacidad para el buen docente, en línea con lo que evidencian resultados de “estudios recientes nacionales e internacionales acerca de la conveniencia de promover la mejora de la competencia emocional docente” (Martínez-Saura *et al.*, 2021: 27), nos preocupa que la inclusión o la multiculturalidad no formen parte del elenco de competencias reconocidas, como propone Parmigiani *et al.* (2022), en un mundo diverso y plural.

La sostenibilidad, entendida como aprender a transformar a uno mismo y a la sociedad

(UNESCO, 2012) tampoco aparece en el discurso de los futuros docentes. Esta competencia exige flexibilidad y trabajo en equipo. En torno a la primera, ya Espinoza *et al.* (2017: 50) exponían su ausencia y aclaraban que “... las cualidades con algunas fisuras son la flexibilidad”. En cuanto a la segunda albergamos cierta esperanza, pues es una competencia valorada en la mención de educación física (Gutiérrez *et al.*, 2018).

En definitiva, es necesario repensar la posibilidad de incluir la formación emocional junto a lo teórico conceptual al mismo nivel. No en vano, la UNESCO recomienda educar para que se “sienta y se muestre” empatía y señala la importancia de atender a los aspectos socioemocionales —y en particular a la empatía— como una de las habilidades de interacción social, o *soft skills*, prioritarias (UNESCO, 2017). La educación emocional es considerada por diversos autores como el enfoque antagónico —alternativo y renovado— al modelo educativo tradicional (Abramowski y Sorondo, 2023). Pensar en la formación que reciben los maestros y las maestras es una cuestión que repercute directamente en la sociedad, en cuanto que el estudiantado egresado de Magisterio serán los formadores de los futuros ciudadanos del país. Por todo lo anterior, uno de los ejes clave en torno al que habría de girar el currículo en la formación inicial —y que proponen Jarauta (2017) e Imbernón (2017a; 2017b; 2007)— es una formación más actitudinal, ya que ésta permite a los enseñantes mostrar sus emociones y mejorar la comunicación.

La formación actitudinal y empática no puede considerarse implícita en la formación docente; hay que construirla (Imbernón, 2014) y practicarla (Camps, 2015). En esta línea, Tan Eng Chye, rector de la Universidad Nacional de Singapur, sostiene que no se deben descuidar habilidades tales como la comunicación, la empatía, la creatividad, la organización y el pensamiento crítico (Seror, 2018). Considera que la clave del éxito en educación son los docentes y que, si se quiere tener un buen sistema educativo, se necesitan muy buenos

profesores. Son muchas las investigaciones que ilustran sobre los beneficios de ser empático; esto implica que el docente aumente su conciencia sobre las estrategias de enseñanza eficaces para sus estudiantes (Zhang, 2017); que su conducta de escucha empática activa se relacione con la incivilidad de los estudiantes (Weger, 2018); que influya en el compromiso para el aprendizaje, el rendimiento académico y el bienestar de sus estudiantes (Leighton *et al.*, 2018); especialmente, que cree y mantenga un clima escolar positivo, lo que a su vez conduce a la prevención de situaciones de acoso escolar (Murphy *et al.*, 2018), por desgracia tan presentes actualmente. También se relaciona con que el docente posea un nivel más alto de moralidad, que se comunique más exitosamente con sus estudiantes, que les anime a forjar relaciones empáticas y que motive con éxito a sus alumnos (Goroshit y Hen, 2016). Maestros empáticos que sigan las reglas de cortesía exhibirán menos comportamientos laborales contraproducentes (Akkaya, 2019). En el contexto español, Buxarrais *et al.* (2016) advierten que el maestro empático presenta mayor sensibilidad para captar las emociones de los otros y actuar en consecuencia; es capaz de establecer un vínculo afectivo con sus alumnos y tener en cuenta sus diferencias individuales, así como dar respuesta a las necesidades particulares de cada uno.

## CONCLUSIONES

Conforme al objetivo de investigación, se buscó conocer cuáles son las competencias que identifican al buen docente, desde la perspectiva del alumnado en formación de los grados en educación infantil y educación primaria.

Se puede concluir que los estudiantes de estos grados destacan algunas competencias relacionadas con la dimensión pedagógica (aprender a conocer), pragmática (aprender a hacer), ontológica (aprender a ser), democrática (aprender a vivir juntos) y transformadora (sostenibilidad para uno mismo y la sociedad). En cambio, no se encuentra referencia a competencias relacionadas con el manejo de segunda lengua, la investigación, las tecnologías de la información y comunicación, la ética y el compromiso, la inclusión, la multiculturalidad y la sostenibilidad. En concreto, las dimensiones pragmática y ontológica son las que centran buena parte del discurso analizado. Lo que el maestro en ejercicio “debe hacer” y “debe ser” se configura como el eje en torno al cual los conceptos previos sustentan las ideas iniciales de los maestros en formación inicial, posiblemente arraigados en la identidad profesional que han construido en torno al buen docente. En este sentido, es importante no sólo deconstruir el discurso sino contribuir, desde las propias aulas universitarias, a identificar competencias y delimitar de manera consciente la comprensión del ejercicio profesional.

Este estudio presenta cierta limitación debido a que no se incluyeron universidades privadas, aunque consideramos que, como los requisitos de acceso a éstas no se distancian de las públicas, lo anterior no supondrá una dificultad en la emisión de valoraciones finales.

Creemos que las conclusiones que presentamos pueden ayudar a la Conferencia Nacional de Decanos a reflexionar sobre la renovación y el diseño de los planes de estudio que, en estos momentos, está en plena ebullición. Nuestros datos contribuirían al debate.

## REFERENCIAS

- ABRAHÃO, María Helena (2007), “Profissionalização docente e identidade – a invenção de si”, *Educação*, vol. 30, núm. especial, pp. 163-185, en: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84859153013.pdf> (consulta: 23 de junio de 2023).
- ABRAMOWSKI, Ana Laura y Juana Sorondo (2023), “La crítica a la escuela tradicional desde la perspectiva de la educación emocional: una oportunidad para problematizar el discurso crítico en el campo educativo”, *Perfiles Educativos*, vol. 45, núm. 181, pp. 161-178. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60516>
- AKKAYA, Burcu (2019), “The Relationship between Primary School Teachers’ Organizational Citizenship Behaviors and Counter-Productive Work Behaviors”, *Eurasian Journal of Educational Research*, vol. 19, núm. 84, pp. 1-28. DOI: <https://doi.org/10.14689/ejer.2019.84.1>
- ALBADAN, Juan Pablo (2020), “Identidad profesional docente como religación entre el pensamiento complejo y el campo educativo”, *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 9, pp. 127-156. DOI: <https://doi.org/10.17163/soph.n29.2020.04>
- ALONSO-Sáinz, Tania (2021), “¿Qué caracteriza a un “buen docente”? Percepciones de sus protagonistas”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 25, núm. 2, pp. 165-191. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18445>
- ALSINA, Ángel, Roser Batllori, Margarida Falgàs e Isabel Vidal (2019), “Self-Regulatory Traits to the Construction of Teaching Profile in Teacher Training”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 30, núm. 1, pp. 55-74. DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.55466>
- AMOR-Almedina, María Isabel y Rocío Serrano-Rodríguez (2019), “Las competencias generales en la formación inicial del profesorado. Un estudio comparativo entre estudiantes, docentes y graduados de los títulos universitarios de educación”, *Educación XXI*, vol. 22, núm. 1, pp. 239-261. DOI: <https://doi.org/10.5944/educXXI.21341>
- APARICIO-López, José Luis, Columba Rodríguez-Alviso, Juana Beltrán-Rosas, Isabel Guzmán-Ibarra y Rigoberto Marín-Urbe (2017), “Evaluación *in situ*, una estrategia para la formación de profesores”, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 26, núm. 32, pp. 83-98. DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20173283985>
- AYAPBERGENOVA, Gulsum Sagyndykovna, Saniya Aydarkhanovna Nurgaliyeva, Nagima As-sankhanova Bissembaeva, Maira Pobedovna Kabakova y Makhabetzhan Nakhibekovich Koishibaev (2020), “Developing Project Skills in Future Primaryschool Teachers within the University-Based Initial Teacher Education”, *Science for Education Today*, vol. 10, núm. 6, pp. 7-26. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2006.01>
- BECHER, Ayelet y Adam Lefstein (2020), “Teaching as a Clinical Profession: Adapting the medical model”, *Journal of Teacher Education*, vol. 72, núm. 4, pp. 477-488. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487120972633>
- BETTS, Lucy, Bethany Huntington, Lai-Sang Iao, Gayle Dillon, Thom Baguley y Phil Banyard (2019), “Developing a Competency-Based Education Training Programme for University Tutors”, *The Journal of Competency-Based Education*, vol. 4, núm. 4, pp. 1-6. DOI: <https://doi.org/10.1002/cbe2.1200>
- BIRGIN, Alejandra y Luciano de Marco (2021), “The Knowledge in the Initial Teacher Training Under the Magnifier: Disputes in Argentina of the 21st Century”, *Revista Práxis Educativa*, vol. 17, núm. 46, pp. 177-201. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8922>
- BURTON, Steven (2020), “What’s the Point of Initial Teacher Training? Former trainee voice on the influence of in-service ITT upon the practice of established post-compulsory teachers”, *Research in Post-Compulsory Education*, vol. 25, núm. 3, pp. 337-358. DOI: <https://doi.org/10.1080/13596748.2020.1802944>
- BUSCÀ-Donet, Francesc, Alba Ambròs-Pallares y Silvia Burset-Burillo (2017), “Bibliometric Characteristics of Articles on Key Competences Indexed in ERIC from 1990 to 2013”, *European Journal of Teacher Education*, vol. 40, núm. 2, pp. 144-156. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281908>
- BUXARRAIS, Rosa, Isabel Vilafranca y Carlota Bujons (2016), “Los contenidos en la formación de maestros y su incidencia en el carácter”, en Francisco Esteban (ed.), *La formación del carácter de los maestros*, Barcelona, Universidad de Barcelona, pp. 73-88.
- CAMPS, Victoria (2015), “La educación moral, asignatura pendiente”, en José Antonio Funes (coord.), *La educación a debate*, Barcelona, Octaedro, pp. 13-24.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005), “Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo”, Bruselas, Comisión de las Comunidades Europeas, en: [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004\\_2009/documents/com/com\\_com\(2005\)0548\\_/com\\_com\(2005\)0548\\_es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0548_/com_com(2005)0548_es.pdf) (consulta: 25 de mayo de 2023).
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015), *La profesión docente en Europa: prácticas, percepciones y políticas*, Luxemburgo, Oficina de

- Publicaciones de la Unión Europea. DOI: <http://doi.org/10.2797/63946>
- DAY, Christopher (2018), *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*, Madrid, Narcea.
- DELORS, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro*, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, Madrid, Santillana.
- DENZIN, Norman e Yvonna Lincoln (2005), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- DOMINGO-Segovia, Jesús y Manuel Fernández-Cruz (1999), *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- DUBAR, Claude (2007), “Polyphonie et métamorphoses de la notion d’identité”, *Revue Française des affaires sociales*, vol. 2, núm. 2, pp. 9-25, en: <https://www.cairn.info/revue-francaise-des-affaires-sociales-2007-2-page-9.htm> (consulta: 23 de junio de 2023).
- ELFERT, Maren (2015), *Aprender a convivir: una revisión del humanismo de Delors. Investigación y prospectiva en educación*, París, UNESCO, en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233814\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233814_spa) (consulta: 17 de julio de 2023).
- ESPINOZA Freire, Enrique, Wilson Eladio Tinoco-Izquierdo y Ximena del Rocío Sánchez-Barreto (2017), “Características del docente del siglo XXI”, *Olimpia. Publicación Científica de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granada*, vol. 14, núm. 43, pp. 39-53, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6210816> (consulta: 13 de junio de 2023).
- FERNÁNDEZ-Díaz, María José, Jesús Miguel Rodríguez-Mantilla y Francisco José Fernández-Cruz (2016), “Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas”, *Bordón*, vol. 68, núm. 2, pp. 85-101. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68206>
- GARCÍA-Vila, Elena, María Pilar Sepúlveda-Ruiz, María Josefa Mayorga-Fernández (2022), “Las competencias emocionales del alumnado de los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria: una dimensión esencial en la formación inicial docente”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 33, núm. 1, pp. 119-130. DOI: <https://doi.org/10.5209/rced.73819>
- GÓMEZ del Pulgar, Sandra y Jesús Miguel Rodríguez-Mantilla (2020), “Las competencias instrumentales en los futuros maestros de educación primaria: autopercepción y satisfacción con la formación recibida en estudiantes de la UCM”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 24, núm. 3, pp. 309-333. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8158>
- GONZÁLEZ, Julia y Robert Wagenaar (2003), *Tuning Educational Structures in Europe I. Final report*, Bilbao, Universidad de Deusto, en: [https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI\\_Final-Report\\_EN.pdf](https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf) (consulta: 8 de julio de 2023).
- GONZÁLEZ-Castellano, Nuria, Beatriz Berrios-Aguayo, Ariadne Runte-Geidel e Inés María Muñoz-Galiano (2023), “Buenas prácticas docentes y tutoriales en el ámbito universitario: la visión del docente”, *Estudios sobre Educación*, vol. 45. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.45.005>
- GOROSHIT, Marina y Meriav Hen (2016), “Teachers’ Empathy: Can it be predicted by self-efficacy?”, *Teachers and Teaching*, vol. 22, núm. 7, pp. 805-818.
- GRÀCIA, Marta, Sandra Espino-Datsira, Judit Alcalde-Sicilia e Iris Merino-Rubio (2024), “Actividades, evaluación y propuestas de mejora en la formación inicial de profesorado de educación infantil, primaria y secundaria en relación con su competencia en lengua oral”, *Perfiles Educativos*, vol. 46, núm. 183, pp. 94-108. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisu.e.24486167e.2024.183.61170>
- GUTIÉRREZ, Carlos, David Hortigüela, Zara Peral y Ángel Pérez-Pueyo (2018), “Percepciones de alumnos del grado en Maestro en Educación Primaria con mención en Educación Física sobre la adquisición de competencias”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 44, núm. 2. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200223>
- HERNÁNDEZ-Prados, María Ángeles y Amalia Ayala de la Peña (2021), “La identidad del educador infantil desde las narrativas biográficas”, *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 14, pp. 1-23. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.iein>
- IMBERNÓN, Francesc (2007), *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado*, Barcelona, Graó.
- IMBERNÓN, Francesc (2014), *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*, Barcelona, Octaedro.
- IMBERNÓN, Francesc (2017a), *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*, Barcelona, Graó.
- IMBERNÓN, Francesc (2017b), “La relación entre teoría y práctica en la formación inicial del profesorado. Un debate permanente”, en Teresa Colén (coord. y ed.), *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros*, Barcelona, Octaedro, pp. 11-17.
- JARAUTA, Beatriz (2017), “La construcción del conocimiento práctico en la formación inicial de maestros y maestras en las universidades españolas”, en Teresa Colén (coord. y ed.), *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros*, Barcelona, Octaedro, pp. 93-98.

- KORTHAGEN, Fred (2010), “La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 24, núm. 2, pp. 83-101, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276048> (consulta: 29 de julio de 2023).
- LEIGHTON, Jacqueline, Qui Guo Man-Wai-Chu y Wei Tang (2018), “A Pedagogical Alliance for Academic Achievement: Socio-emotional effects on assessment outcomes”, *Educational Assessment*, vol. 23, núm. 1, pp. 1-23. DOI: <https://doi.org/10.1080/10627197.2017.1411188>
- MAGRO-Gutiérrez, Montserrat, Vlasta Hus, Polona Jančič-Hegedis y Silvia Carrascal-Domínguez (2021), “Students of Primary Education Degree from two European Universities: A competency-based assessment of performance in multigrade schools. Comparative study between Spain and Slovenia”, *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 40, pp. 162-189. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.40.2022.28746>
- MARIMON-Martí, Marta, Teresa Romeu, Elena Sofia Ojando y Vanessa Esteve González (2022), “Competencia digital docente: autopercepción en estudiantes de educación”, *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 65, pp. 275-303. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.93208>
- MARTÍNEZ-Saura, Helena Fuensanta, María Cristina Sánchez-López y Juan Carlos Pérez-González (2021), “Competencia emocional en docentes de infantil y primaria y estudiantes universitarios de los grados de Educación Infantil y Primaria”, *Estudios sobre Educación*, vol. 62, pp. 9-33. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.42.001>
- MENDIOROZ-Lacambra, Ana, María Napal-Fraile y Alicia Peñalva-Vélez (2022), “La competencia investigativa del profesorado en formación: percepciones y desempeño”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 28, pp. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e28.4182>
- MÉRIDA-López, Sergio, Cirenía Quintana-Orts, Lourdes Rey y Natalio Extremera (2023), “Inteligencia emocional, afrontamiento resiliente y compromiso ocupacional del profesorado novel”, *Estudios sobre Educación*, vol. 65, pp. 31-50. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.45.002>
- MIOTTO, Angélica Inês, Ana da Costa Polonia y Josefa Amanda Suyo-Vega (2022), “Systematic Review on Initial Teacher Training in Digital Technologies: Initiatives and possibilities”, *Bordón*, vol. 74, núm. 1, pp. 123-140. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.90806>
- MOYA-Albiol, Luis (2019), *Educación en la empatía*, Barcelona, Plataforma Actual.
- MURPHY, Helena, John Tubritt y James O’Higgins-Norman (2018), “The Role of Empathy in Preparing Teachers to Tackle Bullying”, *Journal of New Approaches in Educational Research*, vol. 7, núm. 1, pp. 17-23. DOI: <https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.261>
- O’FLAHERTY, Joanne y Erin Beal (2018), “Core Competencies and High Leverage Practices of the Beginning Teacher: A synthesis of the literature”, *Journal of Education for Teaching*, vol. 44, núm. 4, pp. 461-478. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1450826>
- PALENCIA-Salas, Viviana, Sara Villagrà-Sobrino y Bartolomé Rubia-Avi (2022), “Lagunas en la formación inicial docente en investigación educativa: un estudio de caso”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 26, núm. 1, pp. 1-21. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13743>
- PAREDES-Labra, Joaquín y Alicia Kachinovsky Melgar (2021), “La idealización de la profesión de maestro y los límites de la formación docente: análisis de un caso”, *Educación*, vol. 57, núm. 1, pp. 35-47. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1192>
- PARMIGIANI, David, Sarah Louise Jones, Irma Kunrari y Elisabetta Nicchia (2022), “Global competence and teacher education programmes. A European perspective”, *Cogent Education*, vol. 9, núm. 1, pp. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2022996>
- PATTON, Michael Quinn (1990), *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Newbury Park, Sage Publications.
- PEREIRA, Caroline Mariae, Tassiana Garcia-Lopes y Claudia Gomes (2020), “O pibid e a configuração da identidade profissional: uma análise da formação de professores”, *Comunicações Piracicaba*, vol. 27, núm. 2, pp. 193-214. DOI: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v27n2p193-214> (consulta: 23 de octubre de 2023).
- PEREYRA, Miguel y Antonio Bolívar (2005), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Una perspectiva interdisciplinaria e internacional*, Málaga, Aljibe.
- PÉREZ-Cabani, María Luisa, Joser Juandó y Esther Argelagós (2015), “Análisis de un modelo de gestión de la docencia basado en competencias en la universidad: la perspectiva del profesor”, *Journal for the Study of Education and Development*, vol. 38, núm. 4, pp. 872-908. DOI: <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1076270>
- PÉREZ-García, María Purificación (2008), “Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial”, *Revista de Educación*, núm. 347, pp. 343-367, en: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2008/re347/re347-16.html> (consulta: 16 de junio de 2023).
- PERRENOUD, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.

- RIBERIO dos Santos Lamim, Adrielle, Manoel de Sousa-Lamim-Netto y Dulcimeire Aparecida Volante-Zanon (2022), “Perguntas pedagógicas na formação inicial de professores: melhorias na qualidade da educação”, *Eccos. Revista Científica*, núm. 61, pp. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n61.21715>
- RODRÍGUEZ-Cordón, José (2015), *Analizando la V de Aiken usando el Método Score con hojas de cálculo*, SASEMAR-España, en: [https://www.researchgate.net/publication/277555965\\_Analizando\\_la\\_V\\_de\\_Aiken\\_USando\\_el\\_Metodo\\_Score\\_con\\_Hojas\\_de\\_Calculo](https://www.researchgate.net/publication/277555965_Analizando_la_V_de_Aiken_USando_el_Metodo_Score_con_Hojas_de_Calculo) (consulta: 2 de agosto de 2023).
- RODRIGO-Moriche, María Pilar, Margarita Vasco-González, David Gil-Pareja, Javier Pericacho-Gómez (2022), “Mejora de los programas de formación inicial docente a partir de la trayectoria personal, académica y profesional del alumnado”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 25, núm. 2, pp. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.512851>
- ROSALES-López, Carlos (2013), “Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de grado de maestro”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 17, núm. 3, pp. 73-90, en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19675> (consulta: 11 de julio de 2023).
- SAN MARTÍN Cantero, Daniel (2014), “Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 1, pp. 104-122, en: <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html> (consulta: 24 de junio de 2023).
- SANTANA-Ardila, Cristina, María Teresa Becerra-Traver y Susana Sánchez Herrera (2021), “Percepción del alumnado del grado de maestro en educación infantil y primaria sobre las competencias transversales adquiridas durante su formación”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 25, núm. 3, pp. 219-238. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.8220>
- SENENT-Sánchez, Joan María y Marta Senent-Capuz (2021), “La reforma de la formación inicial del profesorado: colaboración entre las universidades y los centros de enseñanza obligatoria. Experiencias europeas”, *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 39, pp. 218-237. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.39.2021.28288>
- SEROR, Marta (2018, 10 de octubre), “Raíces y alas: la clave de un modelo educativo de éxito”, en: <https://www.mheducation.es/blog/raices-y-alias-la-clave-de-un-modelo-educativo-de-exito> (consulta: 23 de octubre de 2023).
- SHIDIQ, Galih Albarra, Suppamai Promkaew y Charee Faikhama (2022), “Trends of Competencies in Teacher Education from 2015 to 2020: A systematic review analysis”, *Kesart Journal of Social Sciences*, vol. 43, núm. 1, pp. 257-264. DOI: <https://doi.org/10.34044/jkss.2022.43.1.35>
- STRAUSS, Anselm y Juliet Corbin (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- TAWIL, Sobhi y Marie Cougoureux (2013), *Una mirada actual a La educación encierra un tesoro. Evaluar la influencia del Informe Delors de 1996*, París, UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220050s.pdf> (consulta: 23 de octubre de 2023).
- TAYLOR, Steven y Robert Bogdan (2000), *Introducción a los métodos cualitativos*, Barcelona, Paidós.
- TÓJAR-Hurtado, Juan Carlos (2006), *Investigación cualitativa: comprender y actuar*, Madrid, La Muralla.
- UNESCO (2012), *Education for Sustainable Development. Sourcebook, París*, UNESCO Education, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216383.locale=en> (consulta: 23 de mayo de 2023).
- UNESCO (2017), *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible*, París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423> (consulta: 23 de mayo de 2023).
- VAILLANT, Denise y Carlos Marcelo (2021), “Formación inicial del profesorado: modelo actual y llaves para el cambio”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 19, núm. 4, pp. 55-69. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice.2021.19.4.003>
- WEGER, Harry (2018), “Instructor Active Empathic Listening and Classroom Incivility”, *International Journal of Listening*, vol. 32, núm. 1, pp. 49-64.
- ZHANG, Yiyue (2017), “Walking a Mile in their Shoes: Developing pre-service music teachers’ empathy for ELL students”, *International Journal of Music Education*, vol. 35, núm. 3, pp. 425-434.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2021-129018NB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER, UE; y del proyecto financiado con cargo a la ayuda P20-00698 concedida por la Consejería de Universidades, Investigación e Innovación de la Junta de Andalucía y por FEDER: Una manera de Hacer Europa.