Formación Universitaria
Vol. 12(2), 83-96 (2019)
http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200083

Modelo de Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil: Competencias y Creencias para su Capacitación

Raúl González-Fernández[1], María A. Zabalza-Cerdeiriña[2], María Medina-Domínguez[3] y Antonio Medina-Rivilla[1]
(1) Facultad de Educación, Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. UNED. C/Juan del Rosal, 14. 28040. Madrid-España (e-mail: raulgonzalez@edu.uned.es; amedina@edu.uned.es)
(2) Facultad de Educación, Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación, Universidad de Vigo. R/Doctor Temes, s/n. 32004. Ourense-España. (e-mail: mzabalza@uvigo.es)
(3) Instituto de Competencias. Universidad A. Nebrija. C/de Sta. Cruz de Marcenado, 27. 28015. Madrid-España (e-mail: tatinamedina@invi.uned.es)

Recibido Jun. 20, 2018; Aceptado Ago. 3, 2018; Versión final Oct. 4, 2018, Publicado Abr. 2019

Resumen

El objetivo de este trabajo es descubrir las dimensiones del mapa conformado por las competencias, las creencias y las buenas prácticas docentes consideradas relevantes para la construcción de un modelo de formación inicial de profesionales de Educación Infantil. Se ha diseñado y aplicado un cuestionario ad hoc basado en una amplia muestra y estudios previos realizados, así como grupos de discusión llevados a cabo con profesionales con amplia experiencia en la Educación Infantil y expertos en la formación inicial de docentes. Las competencias más valoradas han sido la comunicación, empatía y emocional, junto a las creencias de reconocimiento al valor y potencialidades de cada ser humano. Estas competencias y creencias, apoyadas por las buenas prácticas docentes, realizadas con metodologías innovadoras, junto a las relaciones que los docentes universitarios establecen con sus estudiantes, son de vital importancia, debiendo marcar los futuros modelos de formación del profesorado de esta etapa.

Palabras clave: *formación inicial profesorado; educación infantil; competencias; creencias; buenas prácticas*

Initial Training Model for Childhood Education Teachers: Competencies and Beliefs for their Training

Abstract

The main objective of this paper is to discover the dimensions of a map conformed by the competences, beliefs and best practices considered relevant for the construction of an initial training model of Early Childhood teachers. To this end, based on a wide sample and on previous studies, an ad hoc questionnaire has been designed and applied, discussion groups have been carried out with experts in the initial training of teachers and with professionals with ample experience in education. The most valued competences have been communication, empathy and emotional, along with the beliefs of recognition of the value and potential of each human being. These competences and beliefs, supported by best practices, made with innovative methodologies, together with the relationships that university professors establish with their students, are of vital importance, and should be taken into account in future teacher training models of Early Childhood Education.

Keywords: *initial teachers training; childhood education; competences; beliefs; best practices*

INTRODUCCIÓN

La educación infantil, especialmente en el periodo 3-6 años, constituye, en todos los países de nuestro entorno, el pilar fundamental sobre el cual se sustentan los sucesivos niveles del sistema educativo. Esta etapa, con una identidad propia y un marcado carácter educativo, donde los estudiantes tienen unas intenciones e intereses específicos, supone un momento privilegiado para la formación de las nuevas generaciones, aportando múltiples beneficios a toda la comunidad en su conjunto. La formación inicial del futuro profesional de educación infantil requiere una singular capacitación previa al desempeño de la función docente, aspecto básico en su desarrollo integral para lograr la plena calidad educativa en esta etapa (Gento y González, 2014; Rodríguez-Pérez et al., 2018). Así, en los últimos años, se ha tomado conciencia de la importancia de diseñar nuevos modelos formativos para el profesorado de educación infantil, que respondan de manera clara y precisa a las peculiaridades y especificidades propias de los niños de 0-6 años.

Investigaciones recientes sobre la temática, ponen el énfasis en capacitar al futuro profesorado en una serie de competencias clave para el desempeño de la práctica docente en este período (Domínguez et al., 2017; Santos-González y Sarceda-Gorgoso, 2017). Competencias, que deben ir parejas al desarrollo y potenciación de los docentes en la formación de las creencias esenciales en este periodo educativo (Wilcox-Herzog et al., 2015). Si bien, los nuevos modelos para la formación inicial del profesorado de educación infantil se deben articular en torno al avance en las competencias básicas y las creencias vitales adaptadas a las necesidades y características de la etapa 0-6 años, dado que el desarrollo del proceso formativo recibido en la universidad juega un papel altamente relevante en la consolidación y construcción de la identidad profesional de los futuros docentes y su posterior práctica educativa en las aulas. Se requiere para una adecuada socialización y preparación a la vida en las instituciones educativas la integración de competencias, creencias y buenas prácticas en la formación inicial del profesorado de esta etapa.

González y Medina (2017) subrayan la importancia del dominio de las competencias por parte del profesorado como un elemento clave para el posterior desempeño de la práctica docente. En una línea similar, Alberto (2015), recalca que “la formación en competencias de los docentes constituye el núcleo central alrededor del cual se debe poner el énfasis” (p. 138). Domínguez et al. (2015), consideran que las diferentes competencias docentes se configuran a partir de los criterios derivados de los siguientes aspectos: 1) perfil neurocientífico, en base a la máxima calidad en las decisiones, sinergias y compromiso con la actividad cerebral integral durante el desarrollo del acto educativo; 2) saber didáctico, centrado en los modelos y fundamentos de un proceso de enseñanza innovador, que motiva a cada ser humano en el disfrute de los aprendizajes y desarrollo de su proyecto vital; 3) evolución psicológica, fundamentada en la intensa maduración y cambios continuos que se producen en los niños de 0-6 años; 4) ética profesional, que determina el estilo de trabajo y de mejora constante de atención individual a cada persona y 5) ecosistemas familiares, verdadero hogar del alumnado, apoyados desde un marco de relación familia-escuela-entorno.

En la última década, ha proliferado un gran número de investigaciones destinadas a establecer el mapa básico de competencias a dominar por el profesorado. En este marco, ocupan un lugar destacado las competencias emocional, comunidad familiar, desarrollo de estilos y prácticas innovadoras, comunicativa, investigación, interculturalidad y empatía (Medina et al., 2013; Perrenoud, 2014), así como la creatividad (Torrence y Safter, 1999), competencia comunitaria (Zabalza y Zabalza, 2011) y reflexiva (Alsina, 2013). Si bien, dado el carácter específico de la educación infantil, en los últimos años se han abordado diversos estudios con la pretensión de establecer un mapa específico de competencias a desarrollar en el profesorado de esta etapa. Zabalza y Zabalza (2011) apuntan seis elementos que constituyen la estructura básica para una óptima formación del profesorado de educación infantil: conocimiento del desarrollo de los niños, dominio del currículum de esta etapa, adecuado manejo de las técnicas de trabajo didáctico propias de esta etapa, conocimiento de la profesión, conocimiento de ellos mismos como futuros docentes y conocimiento de las instituciones educativas.

La investigación efectuada por Domínguez et al. (2017) concluye destacando la necesidad de incidir en las competencias personales y de carácter socioafectivo como elementos fundamentales a desarrollar en el futuro profesorado de Educación Infantil, enfatizando la competencia comunicativa, en consonancia con investigaciones previas como la de Salinas et al. (2014), y emocional, en línea con Pegalajar y López (2015). Le siguen en importancia la empatía, la competencia lúdica y la creatividad. Con la pretensión de contribuir al desarrollo de estas competencias en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil, González y Medina (2017) ponen el énfasis en la metodología docente utilizada en la universidad. Dicha metodología debe ser lo más amplia y variada posible, incorporando técnicas y estrategias alternativas de enseñanza-aprendizaje y evaluación (Boronat y Ruiz, 2011). La implicación de los docentes en la construcción de creencias propiciadoras de un desarrollo creativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje es otro punto fundamental en la formación inicial del profesorado. Fives y Gill (2015) consideran que las creencias de los docentes pueden facilitar u ocultar la práctica por servir de filtro, estructura y guía para la experiencia, tomar

decisiones y generar acciones. La profundización en el sentido personal y en el impacto de las creencias en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje ha sido analizada por Lunn et al. (2015), quienes destacan que la investigación en torno a la creencias sobre la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento se han considerado importantes para comprender por qué el profesorado se implica en la pedagogía, el currículum y la evaluación, tareas esenciales en la clase, dado que tales creencias tienen una gran importancia en el conocimiento y la práctica del profesorado.

CREENCIAS Y BUENAS PRÁCTICAS

Las creencias se constituyen en el marco de visiones epistemológicas múltiples. Así, Kardash y Wood (2000), han identificado las siguientes dimensiones: 1) estructura del conocimiento, que evidencia las creencias acerca de tal conocimiento como discreto e integrado; 2) construcción del conocimiento, al emerger las creencias acerca del aprendizaje como un proceso personal y 3) características del éxito de los estudiantes, que valoran su habilidad innata. La formación de docentes ha de partir de la valoración de la calidad y pertinencia de las creencias acerca del conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, mejorando, tanto su estructura, como los procesos de construcción de tales saberes y su proyección en el éxito que logren los estudiantes. Se hace necesario emplear nuevas estrategias instructivas basadas en la reflexión implícita y explícita, las discusiones de textos y activar las argumentaciones que propicien el cambio en las epistemologías personales y, especialmente, en la propia visión de la capacitación como docentes.

McMullen et al. (2005) evaluaron las creencias de docentes de Educación Infantil/Preescolar de cinco países (USA, China, Taiwán, Corea y Turquía), evidenciando una elevada congruencia entre creencias y prácticas en todos los países, aunque se constató una mayor valoración en tal relación en el profesorado de Estados Unidos y el menor grado lo alcanzaron los profesionales de China. En este sentido, el estudio efectuado por Heisner y Lederberg (2011) destaca la correlación positiva entre las creencias del profesorado y el desempeño adecuado de las prácticas como profesionales de Educación Infantil. Wilcox-Herzog et al. (2015), investigaron las experiencias educativas centrándolas en las creencias, dado que tales creencias implícitas cambian lentamente y son susceptibles de movimientos subliminares, mientras las explícitas cambian rápidamente, en coherencia con las informaciones recibidas. Estos autores apuntan que el profesorado valora el sentido de las creencias y de sus prácticas, existiendo el peligro de que subestimen lo que creen o lo que llevan a cabo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

Menciona Saracho (2012), que las teorías implícitas son personales y ligadas a los aspectos más vivenciales y de la propia experiencia, mientras las explícitas están ligadas y se derivan de la investigación al trabajar en situaciones educativas y en áreas de profesionalidad deliberativa. Por tanto, es necesario diseñar programas de desarrollo profesional que ofrezcan a los estudiantes de profesorado auténticas posibilidades para explorar los aspectos afectivos y cognitivos de sus creencias acerca de las más adecuadas prácticas a desempeñar. Las buenas prácticas proporcionan tales disonancias cognitivas que contribuyen a propiciar la innovación adecuada en las creencias de los docentes. El desarrollo de las creencias, que son cambiantes y mejorables, se logra, a juicio de Zembylas y Chubbuck (2015), cuando se trabajan de modo interconectado, atendiendo a las perspectivas afectiva, conceptual y evaluativa que desarrollan los docentes acerca de sí mismos, sus estudiantes, el aprendizaje de cada persona, los métodos didácticos, el currículum y las escuelas como instituciones sociales, siendo esenciales para consolidar la identidad docente. Por lo tanto, las creencias de los docentes de Educación Infantil han de ser trabajadas desde una visión profesional y apoyadas en un feedback observacional, centradas en el estudiante y orientadas a la motivación que destacan Lang et al. (2017), quienes ligan la creencia centrada en el desarrollo del alumno a la competencia social y emocional, evidenciando la vigencia de preparar a los docentes de esta etapa en un adecuado nivel de responsabilidad social y emocional, al propugnar que se forme al profesorado para emerger creencias centradas en el conocimiento de los estudiantes y en la motivación de su desarrollo profesional.

Se mejorarán la dedicación y calidad de las relaciones entre estudiantes, familias y docentes, cuando la formación inicial de tales docentes se centre en la comprensión de las creencias acerca de los estudiantes y en las prácticas de calidad. Así, se ha constatado que los programas o cursos que enfatizan la teoría del desarrollo de los estudiantes y el apropiado avance en la comprensión de las prácticas, propician en el profesorado una respuesta adecuada a los retos sociales y emocionales de las instituciones educativas y de cada una de las personas que las conforman. Es necesario avanzar en la identificación de las creencias que subyacen a las prácticas desempeñadas por los docentes de Educación Infantil, como la interacción social, el discurso empleado y las respuestas dadas a las diversas intervenciones de los estudiantes. Por otra parte, la formación inicial del profesorado requiere de buenas prácticas que permitan dar un salto desde los enfoques centrados en la calidad en términos absolutos (Yáñez-Galleguillos y Soria-Barreto, 2017), difícilmente abordables en este contexto global, a otros basados en la identificación y percepción de las buenas prácticas, lo que ha supuesto un importante cambio de orientación en la aproximación a las estrategias de mejora de la docencia (Zabalza, 2012). Entendemos la buena práctica como el desarrollo de una actividad, con frecuencia

innovadora, que ha sido experimentada y evaluada y de la que se puede presumir su éxito. Es la innovación lo que permite mejorar el presente y actuar como modelo o estándar en un sistema dado (Cid et al., 2009). Epper y Bates (2004), atribuyen al concepto de buenas prácticas las siguientes características: 1) contribuye a mejorar el desempeño de un proceso; 2) responde a una experiencia sistematizada, documentada y experimentada; 3) aplica métodos de excelencia basados en la innovación y 4) son extrapolables a otros contextos.

En nuestro entorno, las buenas prácticas son aglutinadoras de óptimas actuaciones docentes, esto es, que engloban tanto el desarrollo de la enseñanza frente a los estudiantes, como las propias prácticas de trabajo colectivo con los compañeros, las de intercambio con los familias y las prácticas con colaboradores (Altet, 2000). Este enfoque de estudio de las buenas prácticas, al menos con esa denominación, no ha sido el mayoritario en la investigación en educación, aunque sí se pueden citar algunas investigaciones relevantes (Cid et al., 2009). El análisis de las buenas prácticas en el contexto pedagógico viene a responder a la necesidad de dar un adecuado espacio a modalidades de investigación más centradas en los ambientes de aprendizaje y en la forma en que las diversas coreografías didácticas propician procesos de desarrollo y aprendizajes de calidad. Cuanto más conozcamos esos procesos, en mejores condiciones estaremos para transformarlos y mejorarlos (Zabalza, 2012). A tal efecto, Boronat y Ruiz (2011) plantean la necesidad de desarrollar situaciones formativas que aproximen a los futuros educadores a la realidad educativa en contextos reales, así como utilizar técnicas variadas en el desarrollo de la docencia universitaria: seminarios, tutorías, talleres, ciclos de conferencias, etc. En una línea similar, González y Medina (2017) optan por aumentar el número de actividades prácticas, fomentar el aprendizaje cooperativo y por proyectos, realizar dinámicas de grupos, resolver casos, etc. Como se puede apreciar, el contacto con la realidad educativa es un momento privilegiado para la formación de los docentes y, por tanto, para la consolidación de las competencias y creencias esenciales para el posterior desarrollo de la tarea educativa. En este sentido, investigaciones recientes sobre la temática (Alberto, 2015; González y Medina, 2017), ponen el énfasis en las prácticas profesionales externas como escenarios privilegiados para el aprendizaje, estableciendo una estrecha conexión entre la formación académica y la práctica docente.

METODOLOGÍA

La formación inicial del profesorado de Educación Infantil es el elemento clave para su posterior desarrollo profesional. En este punto, tanto los planes de estudio de las universidades como la práctica docente que en las mismas de desarrolla, son aspectos vitales en dicho proceso formativo. Así, a partir del planteamiento teórico efectuado, se ha tratado de recoger información sobre estos aspectos, con la finalidad de sentar las bases de un nuevo modelo formativo y de la metodología que permita a los futuros docentes de esta etapa educativa responder de manera adecuada a las demandas y necesidades de las próximas generaciones. En base a ello, los objetivos de la presente investigación son: 1) determinar las principales competencias y creencias en las cuales es necesario formar a los futuros docentes de educación infantil; 2) conocer los métodos, tareas y recursos más apropiados para capacitar a los docentes en las competencias y creencias más demandadas y 3) identificar las buenas prácticas docentes que, desde el contexto universitario, tienen una mayor incidencia en el dominio, por parte del futuro profesorado, de las competencias y creencias establecidas.

La investigación desarrollada es fundamentalmente descriptiva, dado que trata de no manipular las variables y detectar la inferencia de generalizaciones (Best y Kahn, 2003). Si bien, dentro del campo educativo, se puede definir también exploratoria, puesto que puede establecer un modelo o, al menos, realizar una primera aproximación al conocimiento de la realidad actual con el fin de ofrecer nuevas perspectivas sobre la situación concreta de los contenidos estudiados. En su desarrollo se ha utilizado una metodología mixta, que integra la búsqueda y análisis de datos cuantitativos y cualitativos: “El investigador ha de tomar decisiones acerca del peso de los datos obtenidos en el contexto de la indagación y estimar durante las fases de la evaluación su relevancia, así como combinarlos o realizar la triangulación en el marco del estudio, al emplear métodos mezclados cuanti-cualitativos” (Ivankova, 2015, p. 206).

Para la recogida de información, y tras el análisis las fuentes documentales anteriormente presentadas, se ha diseñado de manera específica un cuestionario, configurado por preguntas cerradas con escala tipo Likert de seis grados y cuestiones abiertas para identificar los aspectos básicos relativos a la dimensión formativa. Dicho instrumento se estructura en varios bloques:

1- En el primero se recogen los datos de identificación: Género, formación, años de experiencia como docente y etapa en la que desarrolla su labor.

2- En el segundo bloque se valoran las diferentes competencias que se considera necesario potenciar en la formación inicial del profesorado de educación infantil (empatía, emocional, comunicativa, innovación, lúdica

y creatividad), incluyendo una pregunta abierta para cada una de ellas en la que los encuestados deben indicar los métodos, tareas y recursos a emplear en la formación inicial de los futuros maestros para capacitarles en esta competencia.

3- En el tercer bloque se valoran las creencias que se percibe adecuado potenciar en la formación inicial del profesorado (respeto a la diversidad, reconocimiento del valor de cada persona, vivenciar la escuela como un proyecto común, sentimiento de comunidad, conexión y contacto permanente con los niños y disfrute y gratitud ante la profesión), incorporando una pregunta abierta para cada una de ellas en la cual los participantes en la investigación deben aportar los métodos, tareas y recursos más útiles para formar en la creencia correspondiente a los futuros maestros de educación infantil.

4- El último bloque está formado por cinco preguntas abiertas destinadas a recoger las buenas prácticas docentes que contribuyen a una adecuada adquisición de las competencias y creencias señaladas.

El cuestionario se ha construido a partir del juicio de expertos, generadores de la validez de contenido, a quienes se les ha consultado por la claridad, coherencia, pertinencia y adecuación de las preguntas en relación al objeto concreto de estudio. La fiabilidad del cuestionario se ha obtenido mediante el Alfa de Cronbach, cuyo coeficiente ha alcanzado un valor de 0,82, valoración que indica una alta fiabilidad y un elevado nivel de consistencia interna. La recogida de datos se ha efectuado en el primer semestre del año 2017, focalizándola en expertos universitarios con amplia experiencia en este campo y en docentes en activo de la etapa de Educación Infantil con una trayectoria profesional dilatada, por lo que la muestra se puede definir como elección intencional. El hacerlo así se debe al convencimiento de la importancia que, a la hora de diseñar los planes de estudio del Grado de Educación Infantil, tienen tanto los docentes universitarios, como expertos en el tema, como el profesorado en ejercicio de esta etapa educativa, puesto que son los verdaderos conocedores de las demandas pedagógicas y necesidades formativas reales debido al desarrollo de su actividad docente diaria en la aulas de esta etapa (Domínguez et al., 2017).

Se han recogido un total de 104 cuestionarios, cuyos datos han sido tratados a través del programa estadístico SPSS 22.0, procediéndose al análisis descriptivo y correlacional de los mismos (hallándose la correlación de Spearman y la prueba U de Mann-Whitney). Dichos análisis fueron completados con el estudio de las preguntas abiertas usando el programa Atlas ti. En el trabajo participaron un 61,6% de mujeres y un 38,3% hombres. En relación a su formación, el 34,4% ha realizado estudios de doctorado, el 16,4% ha completado estudios de máster, el 39,4% ha cursado una licenciatura y, por último, un 9,8% de los participantes son diplomados. Todos ellos cuentan con experiencia docente: un 15,2% entre 1 y 5 años; un 30,5% entre 6 y 15 años; un 28,9% entre 16 y 30 años y el 25,4% tiene más de 30 años. Finalmente, si bien todos ellos están vinculados y tienen amplios conocimientos en la etapa de educación infantil, en la actualidad, la labor educativa de los participantes se desarrolla en el ámbito universitario (61,7%), primer ciclo de Educación Infantil (11,7%) y segundo ciclo de esta etapa (26,6 %).

Puesto que “la meta de la investigación cualitativa es aprender desde los datos, dado que el diseño de la buena investigación ha de partir de lo que realmente se conoce” (Richards, 2015, p. 29), en una segunda fase y como complementariedad de métodos, se han realizado cinco grupos de discusión que profundizan y amplían los resultados obtenidos en los cuestionarios, en los que han participado 32 expertos, de las universidades de Atlántico (Colombia), Bari (Italia), Santiago de Compostela, Málaga, Castilla-La Mancha y Jaén (España). Una vez transcritos, se ha hecho un estudio de los datos mediante la aplicación de software Atlas ti, que ha permitido el análisis de contenido, la categorización y presentación de los datos y hallazgos más relevantes. Una vez recogidos todos los datos, se configuró un equipo de cuatro expertos universitarios y una profesional de Educación Infantil, llevándose a cabo un nuevo análisis para generar una matriz de complementariedad entre las dimensiones emergidas y más valoradas en torno a las buenas prácticas, en relación y contraste con las competencias y creencias, extrayéndose una síntesis de las más coherentes, pertinentes y formativas y que inciden especialmente en el desarrollo de unas valiosas prácticas formativas (Stewart et al., 2015).

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos a través de los diferentes procesos de recogida de información y análisis de datos efectuados.

Análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios

El análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios evidencia la gran importancia que en la formación inicial del profesorado de educación infantil tiene el desarrollo de las competencias (Figura 1), especialmente la comunicativa ($\bar{X}$=5,52), empatía ($\bar{X}$=5,43), emocional ($\bar{X}$=5,4), creativa ($\bar{X}$=5,3), lúdica ($\bar{X}$=5,2) y de innovación ($\bar{X}$=5,11).

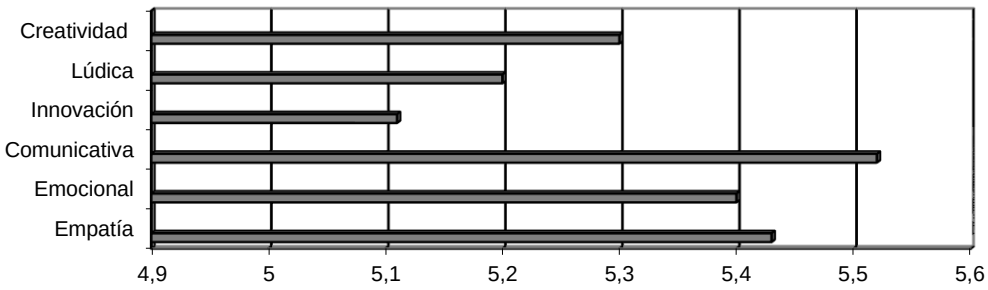

Fig. 1: Competencias a desarrollar

Los encuestados consideran que los métodos más útiles para capacitar a los futuros docentes de educación infantil en estas competencias son el trabajo de campo, los métodos activos, las simulaciones y las prácticas en centros. Las principales tareas propuestas giran en torno a la resolución de casos y supuestos prácticos, búsqueda de situaciones alternativas a un caso dado, role-playing, así como la construcción propia de diversos materiales, apoyándose en recursos tecnológicos y expresivos (exposiciones y debates). A este respecto, en las preguntas abiertas surgen respuestas como: "*lo más importante para capacitar a los futuros docentes es realizar tareas prácticas donde se vean situaciones reales a través del role-playing, visualizaciones de vídeos de prácticas diarias en el aula, observaciones de campo realizadas en la propia escuela, etc."* (Q. 45).

Dentro de las creencias que es necesario potenciar en la formación inicial de los futuros docentes de esta etapa (Figura 2), destaca la importancia otorgada al reconocimiento del valor y potencialidades de cada persona ($\bar{X}$=5,64) y al respeto a la diversidad de cada alumno ($\bar{X}$=5,58). Le siguen en importancia la conexión y contacto permanente con los niños ($\bar{X}$=5,39), vivenciar la escuela como un proyecto común ($\bar{X}$=5,37), desarrollar un sentimiento de comunidad y colaboración de toda la "tribu" para educar a cada persona ($\bar{X}$=5,12) y, por último, el disfrute y gratitud ante la profesión, generadora de nuevos modos de ser y de saber en un mundo interconectado ($\bar{X}$=5,11).

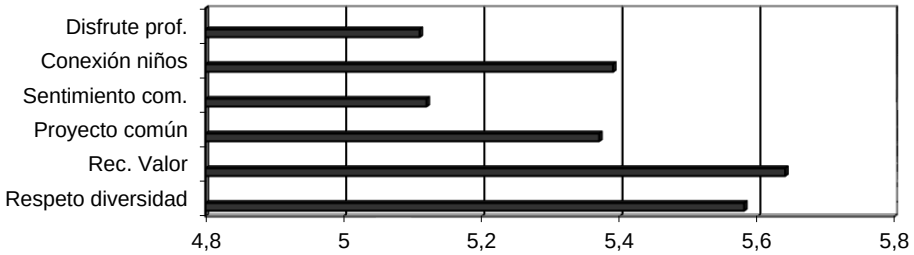

Fig. 2: Creencias a potenciar

Los métodos más valorados para formar a los futuros docentes de educación infantil en estas creencias son la práctica reflexiva, las prácticas y contacto real con instituciones educativas, apoyándose en tareas que propicien el trabajo cooperativo en grupo. Así, un participante destaca la importancia del *"lavoro di gruppo cooperativo, lavoro di gruppo collaborativo, team teaching e esercizi di riflessione sul legame tra identità professionale del singolo insegnante e piano dell'offerta formativa della scuola"* (Q. 82). Según los encuestados, los recursos más útiles se basan en las tecnologías de la información y comunicación, los debates y las salidas a contextos educativos reales.

Profundizando en la relación entre las competencias y creencias consideradas, los datos obtenidos evidencian que existe una correlación positiva entre la mayoría de las mismas (Tabla 1). Destacamos las correlaciones más significativas entre las diferentes cualidades analizadas, de manera especial entre las creencias de sentimiento de comunidad y disfrute y gratitud ante la profesión (rho=0,827), vivenciar la escuela como un proyecto común y el sentimiento de comunidad (rho=0,671), el reconocimiento del valor de cada persona y respeto a la diversidad del alumnado (rho=0,548), sentimiento de comunidad y reconocimiento del valor y potencialidades de cada persona (rho=0,536) y contacto permanente con los niños (rho=0,535). Se aprecia, también, una correlación moderada de las competencias entre sí.

Tabla 1: Correlaciones competencias-creencias. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). *La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

	Empatía	*Emocio.*	*Comuni.*	*Innov.*	*Lúdica*	*Creati.*	*Respeto*	*Rec. valor*	*Viven.*	*Sentim.*	*Conexión*
Emocional	.464**										
	< .01										
Comunicat.	.307*	.346*									
	.02	.01									
Innovación	.240	.200	.395**								
	.08	.13	< .01								
Lúdica	-.030	.200	.268	.334*							
	.78	.15	.06	< .01							
Creatividad	.297*	.339*	.337*	.467**	.509**						
	.02	.01	.01	< .01	< .01						
Respeto d.	.288*	.491**	.377**	.277*	.095	.019					
	.03	< .01	< .01	.04	.50	.16					
Rec. valor	.454**	.285*	.422**	.355**	.188	.314*	.548**				
	< .01	.03	< .01	< .01	.18	.02	< .01				
Vivenciar	.409**	.260*	.230	.387**	.337*	.435**	.162	.404**			
	< .01	.05	.08	< .01	.01	< .01	.26	< .01			
Sentimiento	.325*	.269*	.269*	.551**	.270*	.296*	.244	.536**	.671**		
	.02	.05	.05	< .01	.05	.03	.07	< .01	< .01		
Conexión	.065	.236	.273*	.589**	.225	.256	.322*	.355**	.305*	.535**	
	.64	.09	.05	< .01	.11	.07	.02	< .01	.03	< .01	
Disfrute	.294*	.240	.176	.610**	.282*	.299*	.189	.419**	.516**	.827**	.469**
	.04	.09	.22	< .01	.05	.03	.19	< .01	< .01	< .01	< .01

De manera singular, destaca la correlación entre la creativa y lúdica (rho=0,509), la creativa e innovación (rho=0,467) y entre la competencia de empatía y emocional (rho=0,464). Del mismo modo, se han encontrado correlaciones relevantes entre ambas dimensiones, especialmente entre la competencia de innovación y las creencias de disfrute con la profesión (rho=0,610), la conexión y el contacto permanente con los niños (rho=0,589) y el sentimiento de comunidad y colaboración de todos los miembros (rho=0,551).

Análisis de los datos obtenidos en los grupos de discusión

El tratamiento de los datos obtenidos en los grupos de discusión ha aportado, también, información relevante para el estudio en cuestión. En lo referido a los métodos, técnicas y recursos que mayor utilidad tienen en el desarrollo de las competencias anteriormente presentadas (Figura 3), los expertos en educación infantil destacan, en el caso de la empatía, la importancia de los métodos etnográfico y colaborativo (incidiendo en el trabajo en equipo y la evaluación por pares), así como el aprendizaje basado en problemas. Como tareas a destacar sugieren la realización de role-playing, dinámicas de grupo, asambleas, diálogos y presentaciones mutuas, apoyadas en recursos como los mini-videos, las metodologías activas y prestando especial atención a la propia empatía del docente universitario, puesto que ésta empieza *"en el respeto, el reconocimiento del valor de la otra persona y consiste en ser capaz de descentrarse y tratar de sintonizar con las necesidades y los sentimientos de otra(s) persona(s)"* (GD. 2).

Para el afianzamiento de la competencia emocional se considera adecuado utilizar el método crítico, las tertulias dialógicas y la investigación basada en las artes, trabajando las emociones de los estudiantes mediante estímulos externos y llevando a cabo debates, asambleas y exposiciones en clase, donde, de nuevo, la capacidad emocional del docente en relación a sus estudiantes es un valor en alza. En el desarrollo de la competencia lúdica, los expertos destacan la utilización de la música como elemento vital para el aprendizaje, así como la realización de juegos en el aula. Resulta importante llevar a cabo actividades de despertar auditivo, recuperar juegos tradicionales e inventar otros nuevos que favorezcan el dinamismo, utilizando recursos para la expresión musical y variado material de desecho. Al abordar el desarrollo de la creatividad, los expertos universitarios coinciden en la necesidad de trabajar el pensamiento crítico y divergente, utilizando

la técnica de los seis sombreros, la libre expresión de la creatividad o partir del pensamiento de grandes artistas. Para trabajar la competencia comunicativa, cabe destacar la utilización del método Rodari (técnicas para la creación de historias y relatos fantásticos, de gran relevancia en la literatura infantil en el contexto italiano), palabras generadoras (como punto de partida para el debate sobre un aspecto fundamental y relevante en la pedagogía infantil) o torbellinos de ideas, apoyadas en tareas como el microrrelato (textos breves con un relato conciso), exposiciones orales y el friso sonoro-cronológico (procedimiento para ordenar los acontecimientos en base a una secuencia temporal), donde la propia capacidad comunicativa del docente universitario se convierte en el principal recurso. En lo que atañe al desarrollo de la investigación, apelan al empleo del método biográfico (haciendo hincapié en el aprendizaje de los grandes pensadores), interpretativo cultural y el efecto Medici (agrupando alumnos con diferentes talentos).

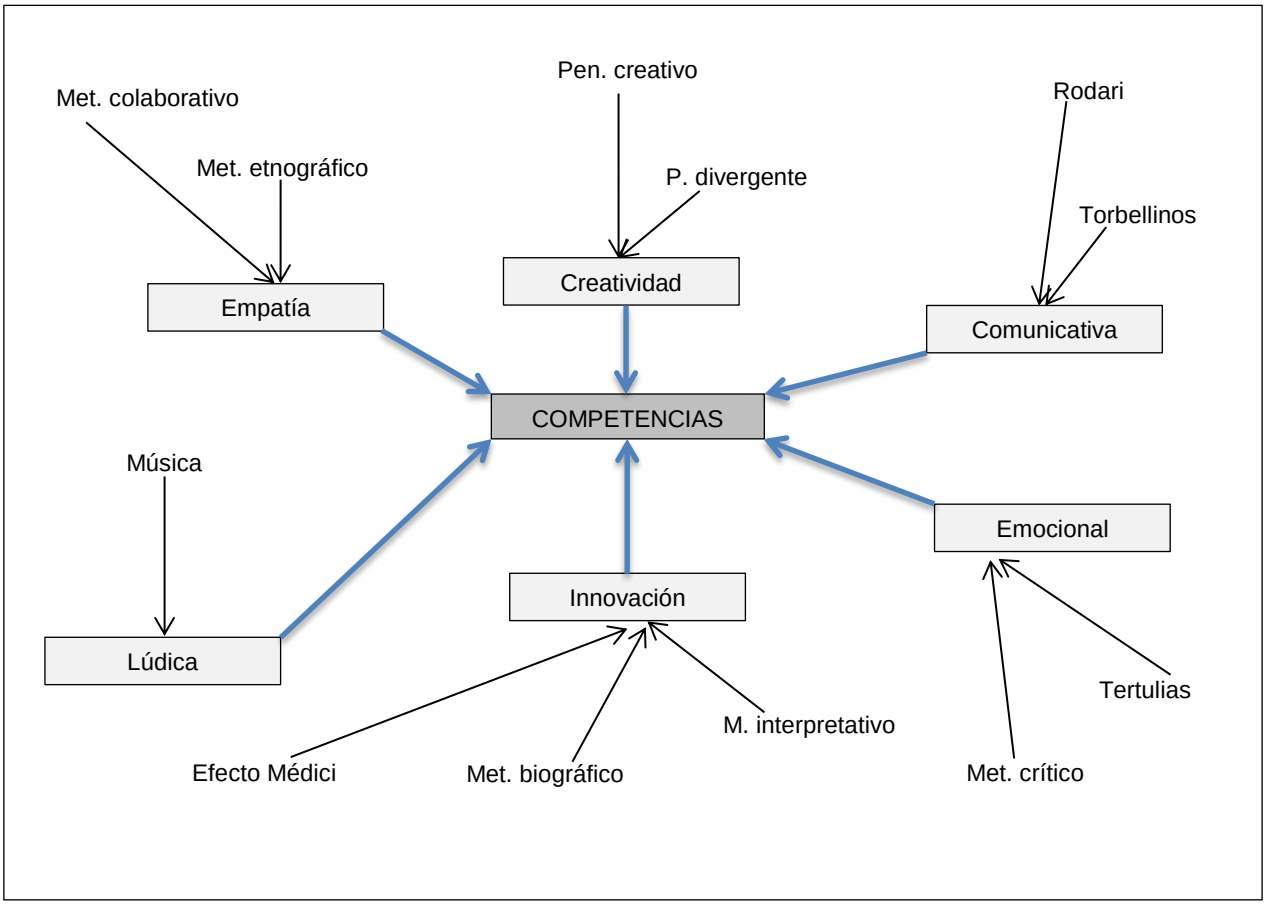

Fig. 3: Métodos, tareas y recursos para desarrollar las competencias

En relación al procedimiento para potenciar las creencias del profesorado de Educación Infantil anteriormente presentadas (Figura 4), los expertos señalan, en el caso del respeto a la diversidad del alumnado, la utilización de métodos basados en la clase invertida y el desarrollo de aulas culturales, realizando actividades que permitan romper los prejuicios existentes y favoreciendo la integración a través de la música, bailes y costumbres propias de cada estudiante. Para afianzar el reconocimiento del valor y potencialidades de cada persona, se subraya la importancia de destacar el desarrollo de habilidades tempranas mediante las inteligencias múltiples de Gardner y la educación del talento (método Suzuki). Realizar actividades de reflexión ligadas a cuestiones tales como "*por qué quieres ser maestro o por qué te gustan los niños"* (GD. 1), así como la realización de vivencias prácticas con los propios niños, que contribuyen, según los expertos, a consolidar esta creencia. Para el desarrollo de la creencia vinculada con vivenciar la escuela como un proyecto común, resulta altamente efectiva la utilización del método cooperativo/colaborativo, trabajando en equipo e intercambiando diferentes roles. En este punto, se señala como un elemento vital el desarrollo de una colaboración efectiva entre los docentes universitarios encargados del proceso formativo y la imagen que, de este hecho, transmiten a la comunidad: *"Si la Universidad y los profesionales docentes se aíslan en su realidad no forman de manera integral, sino de forma parcializada y descontextualizada"* (GD. 4).

Dentro del sentimiento de comunidad y colaboración de toda la "tribu" para educar a cada persona, los expertos proponen la utilización del método etnográfico y el desarrollo de verdaderas comunidades de aprendizaje. En este sentido, se incide en la importancia de realizar actividades grupales como programas de

radio, periódicos universitarios, coros o el desarrollo de deportes en equipo. En relación a la conexión y contacto con los niños, se destaca la necesidad de intensificar el diálogo y la interacción permanente entre universidad y centros educativos, subrayando el valor de las salidas y la posibilidad de visitas puntuales de los universitarios a los mismos y realización de proyectos audiovisuales de las actividades desarrolladas conjuntamente. Finalmente, por lo que se refiere al disfrute y gratitud ante la profesión generadora de nuevos modos de ser y de saber en un mundo interconectado, se insiste en la importancia de utilizar creativa y formativamente las redes sociales (por ejemplo, creando un foro docente de buenas prácticas), así como la puesta en valor de su propia profesión.

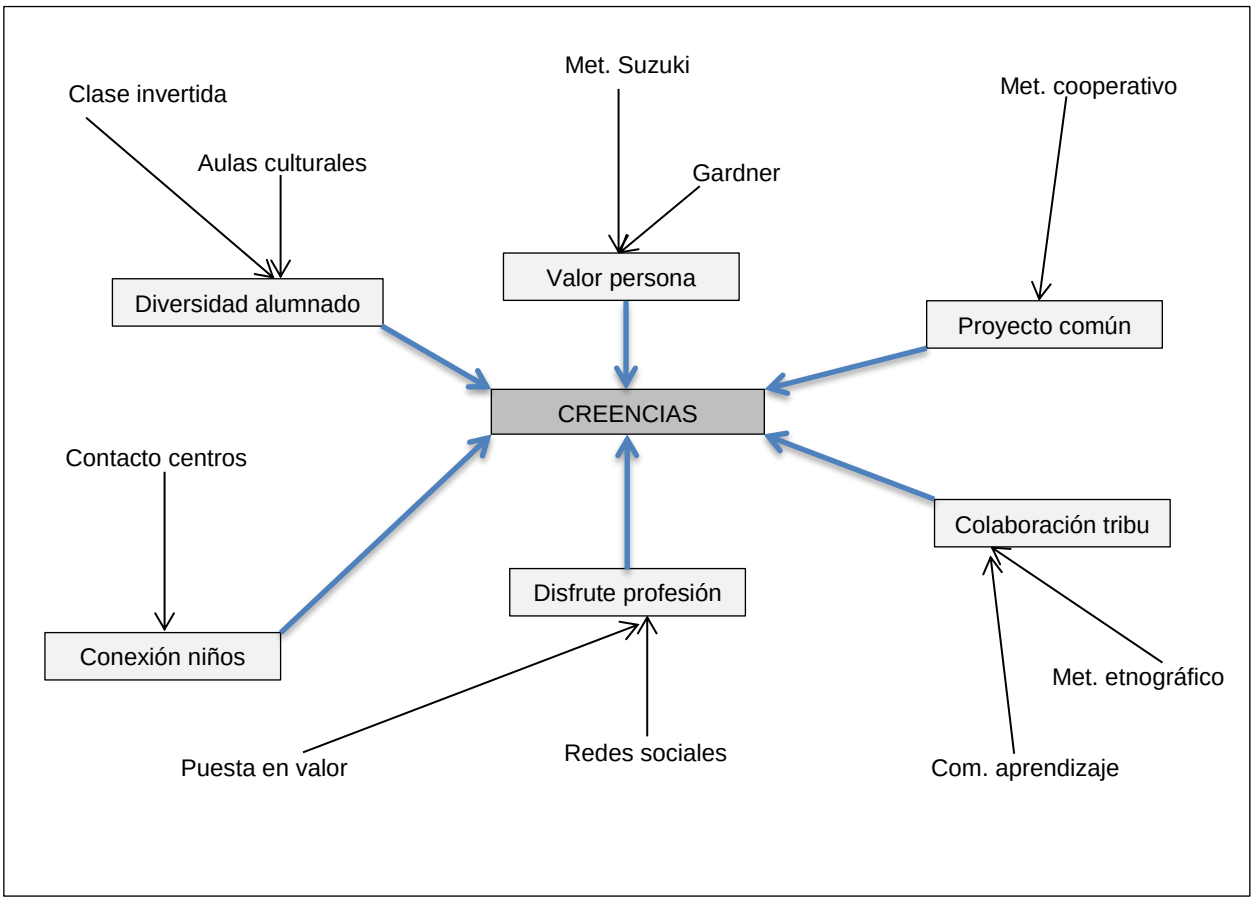

Fig. 4: Métodos, tareas y recursos para potenciar las creencias

En el análisis de la buenas prácticas docentes en la universidad resulta fundamental, según los expertos, entender, en primer lugar, qué significado adquiere este término para los propios docentes. En este sentido, los participantes en los grupos de discusión definen una buena práctica basándose en algunos elementos fundamentales, estrechamente relacionados entre sí, pero que a efectos del análisis efectuado se pueden clasificar en siete categorías: *características personales de los docentes, relación que se establece con los estudiantes, elementos pedagógicos y didácticos, metodologías, relación entre teoría y práctica, desarrollo de proyectos compartidos entre la universidad y los centros escolares y la capacidad de innovación* que éstas poseen.

Triangulación de dimensiones y métodos

En continuidad con los resultados anteriores, se ha procedido a la triangulación por parte de un grupo de expertos de las principales dimensiones de la investigación, relacionando de manera intersubjetiva los descriptores más relevantes de las buenas prácticas con las competencias y creencias que han de caracterizar al docente de educación infantil, hallándose relaciones positivas entre los tres elementos (Tabla 2). En este sentido, los profesionales innovadores recalcan la importancia de la capacidad comunicativa y empatía del profesorado, así como la afectividad como base de la práctica educativa, potenciando, además, el reconocimiento del valor y posibilidades de cada persona y el respeto a la diversidad de los alumnos como elementos fundamentales.

Tabla 2: Interrelación Buenas Prácticas con competencias y creencias

Buenas prácticas	*Competencias*			*Creencias*		
Características personales	Comunicativa	Emocional	Lúdica	Valor de las personas	Contacto niños	Comunidad-tribu
	Empática	Creatividad	Innovación	Respeto Diversidad	Escuela-Proyecto común	Disfrute profesión
Relación con los estudiantes	Comunicativa	Emocional	Lúdica	Valor de las personas	Contacto niños	Comunidad-tribu
	Empática	Creatividad	Innovación	Respeto Diversidad	Escuela-Proyecto común	Disfrute profesión
Elementos pedagógicos y didácticos	Comunicativa	Emocional	Lúdica	Valor de las personas	Contacto niños	Comunidad-tribu
	Empática	Creatividad	Innovación	Respeto Diversidad	Escuela-Proyecto común	Disfrute profesión
Metodologías	Comunicativa	Emocional	Lúdica	Valor de las personas	Contacto niños	Comunidad-tribu
	Empática	Creatividad	Innovación	Respeto Diversidad	Escuela-Proyecto común	Disfrute profesión
Relación entre teoría y práctica	Comunicativa	Emocional	Lúdica	Valor de las personas	Contacto niños	Comunidad-tribu
	Empática	Creatividad	Innovación	Respeto Diversidad	Escuela-Proyecto común	Disfrute profesión
Proyectos compartidos universidad-escuela	Comunicativa	Emocional	Lúdica	Valor de las personas	Contacto niños	Comunidad-tribu
	Empática	Creatividad	Innovación	Respeto Diversidad	Escuela-Proyecto común	Disfrute profesión
Innovación	Comunicativa	Emocional	Lúdica	Valor de las personas	Contacto niños	Comunidad-tribu
	Empática	Creatividad	Innovación	Respeto Diversidad	Escuela-Proyecto común	Disfrute profesión

Los expertos dan un valor fundamental a las características personales relacionadas con el *saber ser,* entendiendo que son el punto de partida en el desarrollo de buenas prácticas educativas. La consideración del docente como agente transformador dota de especial relevancia aspectos como la vocación, la responsabilidad y profesionalidad o la paciencia a la hora de promover buenas prácticas. También se observa que determinadas competencias profesionales, como la comunicativa, asumir un perfil profesional reflexivo, observador e innovador y una actitud de formación y actualización permanente, resultan factores fundamentales. Las características personales del docente, como promotor de buenas prácticas, se encuentran íntimamente ligadas con la relación que este es capaz de entablar con sus estudiantes. Así, se destacan como factores fundamentales en el desarrollo de buenas prácticas, que sean capaces de establecer relaciones genuinas, fluidas y empáticas con los estudiantes. Relaciones que se basen en el conocimiento de los alumnos, en la confianza y en la comunicación asertiva con ellos. Esta actitud de escucha hacia los alumnos será la que propicie el respeto por los ritmos de aprendizaje e individualidad de cada estudiante, permitiendo generar dinámicas en las que los estudiantes de profesorado puedan asumir posturas críticas y reflexivas, basadas en la motivación y entusiasmo de los mismos por el auto-aprendizaje.

En este proceso de motivación e interés por los propios procesos formativos y en la búsqueda de un perfil profesional altamente cualificado, destaca de manera relevante la relación entre el desarrollo de buenas prácticas y los elementos pedagógicos y didácticos relacionados con el *saber*, entendidos como el conocimiento disciplinar que los docentes tienen con respecto a las materias que imparten. En este sentido, se destacan, no sólo la adecuación de los contenidos, sino, sobre todo, la actualización en los mismos, el buen diseño de los programas y su relación con la experiencia y la práctica del docente. Para los expertos, el *saber* cobra relevancia en relación con el *saber hacer* docente, definido por la utilización de metodologías *innovadoras* y *participativas*, que coloquen al alumno en el centro de la acción didáctica y que permitan partir de sus propios conocimientos para construir colaborativamente nuevos saberes compartidos. En este punto se sugieren, a partir de la flexibilidad en los contenidos y en las propias metodologías, algunos modelos con gran capacidad motivadora para los alumnos, como las clases invertidas o el fomento de debates, uso de vídeos, dinámicas de grupo y role-playing como formas de promover la participación activa y real del alumnado, permitiendo así el análisis y la reflexión grupal por parte de alumnos y profesores.

En esta búsqueda de los elementos definitorios de las buenas prácticas, los expertos otorgan un peso fundamental al equilibrio y relación que debe existir entre los contenidos más teóricos y la práctica docente. En este sentido, se destaca que las buenas prácticas deben permitir conectar las fundamentaciones teóricas con las aplicaciones más prácticas de las mismas, con la propia profesionalización y el ejercicio de la labor de maestro. Las aportaciones que se hacen en este sentido están relacionadas con aspectos como el buen diseño de prácticas docentes, la selección de tutores y centros de alta calidad en el prácticum y una supervisión y acompañamiento real y cuidado, por parte de los tutores académicos, de todo el proceso de prácticas de los alumnos. Para ello, adquiere una especial relevancia el conocimiento y contacto permanente del profesorado universitario con la realidad de los centros escolares en los que los alumnos realizan sus prácticas. En esta concepción de las buenas prácticas como promotoras de la calidad educativa, el trabajo conjunto de la universidad con otras etapas educativas y el desarrollo de proyectos compartidos se constituyen, según los expertos, como motor de la relación sinérgica entre diferentes niveles educativos. Destaca, de manera relevante, la necesidad de la investigación e innovación como rasgo característico de un perfil profesional docente altamente cualificado. En este sentido, los participantes entienden que es fundamental activar mecanismos que faciliten la participación e implicación en proyectos de investigación e innovación conjuntos de la universidad y los centros educativos, haciendo especial hincapié, no solo en los proyectos en sí mismos, sino en la posterior comunicación, visibilización y difusión de las buenas prácticas resultantes.

DISCUSIÓN

La base teórica referida y el análisis de los datos obtenidos en la investigación evidencian que, los expertos en educación infantil y profesorado con amplia experiencia en esta etapa, consideran que el avance y capacitación de los futuros docentes en las competencias genéricas y profesionales constituye una necesidad formativa. La importancia que adquiere esta capacitación ha de verse reforzada por la emergencia de las creencias implícitas y explícitas, apoyadas en el desempeño de buenas prácticas docentes. Todos ellos identifican y valoran altamente las competencias y creencias presentadas en el cuestionario y debatidas en los grupos de discusión, considerando que se mejora la identidad con la profesión cuanto mayor es el compromiso y adecuada formación en las competencias presentadas y creencias emergidas. Los resultados ponen de manifiesto la relevancia de las competencias propuestas, destacando la comunicativa, empatía, emocional, creativa, lúdica y de innovación, en coincidencia con los hallazgos previos de Medina et al. (2013), Perrenoud (2014) y, especialmente, Domínguez et al. (2015, 2017). Algunos métodos de gran importancia para avanzar en su dominio, que a su vez propician la emergencia de las creencias y el desempeño de las buenas prácticas, son el interpretativo, etnográfico y biográfico, que se complementan con el estudio de caso y el reflexivo-colaborativo, apoyados por tareas centradas en la resolución de casos y supuestos prácticos y una estrecha interacción con los propios centros escolares (González et al., 2017), contando con los recursos TIC adecuados y, con especial énfasis, con las propias características personales de los docentes universitarios.

La evidencia de la importancia de la potenciación de la formación inicial del profesorado en las competencias se manifiesta, tanto en el reconocimiento y valor otorgado a las mismas, como en los procesos y métodos a aplicar para avanzar en su consolidación, asumiendo las instituciones de Educación Superior un nuevo y singular reto: generar los ambientes de aprendizaje y la capacitación de los futuros profesionales de la Educación Infantil en el conocimiento y aplicación de métodos, tareas y recursos que mejor les preparen para educar integradamente a los estudiantes y profesionales de la segunda mitad del siglo XXI (Zabalza y Zabalza, 2011), cuya base es la asunción de la innovación como factor nuclear de aprendizaje y las competencias como síntesis integradora de nuevas formas de ser, conocer, actuar y compartir en la sociedad de la complejidad e incertidumbre. En relación a las creencias, proposiciones nucleares para la formación de cada docente, los resultados obtenidos constatan la elevada valoración de las mismas, especialmente del reconocimiento del valor y potencialidades de cada persona y del respeto a la diversidad del alumnado, poniendo de manifiesto que el profesorado vive las creencias centradas en el reconocimiento profundo de las personas (Lang et al., 2017). Le siguen en importancia la conexión e interacción constante con el alumnado, vivenciar la escuela como un proyecto común, el sentimiento de comunidad y el disfrute y gratitud ante la profesión, en consonancia con investigaciones previas (Domínguez et al., 2015, 2017). El avance en la toma de conciencia de las creencias explícitas e implícitas requiere de métodos característicos de los estudios de caso, trabajo en equipo, role-playing, comunidades de aprendizaje, auto-análisis de prácticas concretas y métodos etnográficos (González y Medina, 2017). Se aporta la modalidad de tareas de solución de problemas en equipo, narrativas de las principales creencias vividas y autocrítica del significado profundo de cada creencia para el profesorado y tareas en espejo. Entre los recursos para entender y hacer emerger las creencias implícitas se subrayan las narrativas de films, las redes sociales y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Las creencias han de vivenciarse y captarse como un aspecto nuclear de la formación inicial del profesorado, dado que constituyen los elementos más influyentes en la construcción del saber docente y la base para la mejora de las prácticas educativas, apoyadas en las verdaderas interacciones que caracterizan los procesos y metas educativas que han de considerar los programas de formación inicial del profesorado. La construcción de las mismas está unida al avance en el desarrollo profesional, en el diseño de tareas formativas ad hoc y permanente, así como en el dominio de aquellas competencias esenciales para la mejora de las prácticas docentes, como la social, la emocional, la comunicativa y la empatía. En este sentido, coincidimos con Wilcox-Herzog et al. (2015) en la interrelación entre la pertinencia de las creencias y la mejora de las prácticas educativas, dado que al generar creencias estimuladoras de prácticas formativas, procesos de enseñanza-aprendizaje y la educación de los estudiantes, se transforman y consolidan ambientes favorables y propicios a la empatía y armonía emocional.

En cuanto a las buenas prácticas en la docencia universitaria es necesario reconocer el valor de profundizar en este concepto polisémico en la formación del profesorado. Como avanzaban estudios previos (Zabalza, 2012), la tradición de investigación en educación sobre buenas prácticas no ha sido mayoritaria, por lo que los docentes atribuyen diferentes significados al término de buena práctica. Con esta idea como punto de partida, los resultados confirman que, aun entendiendo que uno de los factores fundamentales de la calidad de la docencia universitaria tiene que ver con el saber, es decir, con el conocimiento disciplinar de las materias que imparten, las metodologías utilizadas, así como la relación que los docentes universitarios son capaces de establecer con los estudiantes en formación, son de vital importancia para el avance en las consolidación de las competencias y creencias planteadas. A la vez que se constata la reciprocidad e impacto que este avance en las competencias comunicativa, empática y emocional tiene en el desempeño de prácticas esencialmente formativas. Estos datos vienen a confirmar la relevancia del saber, del saber ser y, especialmente, del saber hacer (Cid et al., 2009), destacando en la formación inicial la importancia de favorecer el desarrollo de buenas prácticas, tanto en su calidad como en su amplitud temporal.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados de la investigación efectuada y su análisis y discusión, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1- Importancia otorgada a las competencias presentadas en la investigación y la cercanía existente entre la de comunicación, empatía y emocional, que evidencia el gran reto del profesorado en formación para optar a una capacitación integrada en este conjunto de competencias, cuya mejora se complementa mediante una interrelación en la práctica entre estudiantes, familias e instituciones educativas.

2- Alta relevancia atribuida a las creencias de reconocimiento al valor y a las potencialidades de cada ser humano, respeto a la diversidad y conexión constante con el alumnado, que constatan la necesidad de consolidar en el futuro un profesorado centrado en el reconocimiento de los seres humanos como individuos complejos y diversos.

3- Los métodos, tareas y recursos más apropiados para el desarrollo de las competencias y creencias se centran en la realización de actividades reflexivo-colaborativas, supuestos y casos prácticos y trabajo en equipo, en íntima colaboración e interacción constante con los centros docentes y profesionales que ejercen su labor educativa en la etapa de educación infantil.

4- Se constata un claro valor formativo de las competencias y creencias indicadas, que unido al valor reflexivo de las prácticas docentes propicia el incremento de la satisfacción como futuros profesionales, optimizando el nivel de identidad con la futura profesión docente.

5- La universidad ha de realizar buenas prácticas implicando a los expertos de educación infantil, combinando el desarrollo de conocimientos más teóricos con el desempeño profesional, al conectar la fundamentación teórica con experiencias prácticas de calidad que mejoren el compromiso profesional y alcancen un elevado desempeño de la acción reflexiva aplicada, como característica para conseguir una práctica altamente eficiente.

6.- Ha de existir una estrecha relación y complementariedad entre buenas prácticas docentes en la universidad y centros colaboradores. Este hecho evidencia que los futuros modelos de formación inicial de los docentes de educación infantil deben orientarse a capacitar al profesorado en la comprensión, dominio y transformación de las competencias y creencias indicadas y buenas prácticas, estrechamente relacionadas con los retos de la vida profesional, apostando por una formación integral, holística y respetuosa de los estudiantes de profesorado de la primera etapa educativa.

REFERENCIAS

Alberto, E.S., Formación de Docentes para los Niveles Inicial y Primario, ISSN: 1022-6508, Revista Iberoamericana de Educación, 67(2), 9-24 (2015)

Alsina, A., Un Modelo Realista para el Desarrollo Profesional en la Formación Inicial de Maestros de Educación Infantil, doi: http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.180761, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 16(2), 27-37 (2013)

Altet, M., L'analyse de Pratiques, une Démarche de Formation Professionnalisant, Revue Recherche et Formation, 35(1), 25-41 (2000)

Best, J.W. y J.V. Kahn, Research in Education, 9ª Ed., Library of Congress, Boston, USA (2003)

Boronat, J. y E. Ruiz, Alcance de la Investigación en el Aula en la Formación Inicial del Profesorado, doi:10.15366/tp, Tendencias Pedagógicas, 18, 133-151 (2011)

Cid, A., A. Pérez y M.A. Zabalza, Las Prácticas de Enseñanza Declaradas de los “Mejores Profesores” de la Universidad de Vigo, ISSN: 1134-4032, RELIEVE, 15(2), 1-29 (2009)

Domínguez, M.C., R. González, M. Medina y A. Medina, Desarrollo de Competencias Básicas en la formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil, ISSN: 2421-2946, Pedagogia PIU' Didattica, 3(1), 1-10 (2017)

Domínguez, M.C., R. González, M. Medina y A. Medina, Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil: Claves para el Diseño Innovador de Planes de Estudio, doi: http://dx.doi.org/10.18239/ensayos.v30i2.826, ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 30(2), 227-245 (2015)

Epper, R.M. y A.W. Bates, Teaching Faculty How to Use Technology: Best Practices for Leading Institutions, Series on Higher Education, American Councyl on Education and Oryx Press, Westport, CT, USA (2001)

Fives, H. y M.G. Gill, International Handbook of Research on Teacher’s Beliefs, Routledge, New York, USA (2015)

Gento, S. y R. González, Axiological Basis for a Curriculum Design in Educational Institutions of Quality: A View From Spain, en Qualities of Education in a Globalised World de D. Brook Napier, 131-148, Sense Publishers, The Netherlands (2014)

González, R. y A. Medina, El desarrollo Profesional de los Docentes de Educación Infantil, en Nuevas Perspectivas de la Formación de Profesores de A. Medina, A. de la Herrán y M.C. Domínguez, 23-58, UNED, Madrid, España (2017)

Heisner, M.J. y A.R. Lederberg, The Impact of child Development Associate Training on the Beliefs and Practice of Preschool Teachers, Early Child Development and Care, 179(7), 837-847 (2011)

Ivankova, N.V., Mixed Methods Applications in Action Research, Sage Publications, California, USA (2015)

Kardash, C.M. y P. Wood, An Individual Item Factoring of Epistemological Beliefs and Measured of Self-reporting Survey, paper presented in the American Educational Research, New Orleans, USA (2000)

Lang, S.N., C. Mouzourou y otros tres autores, Preschool Teachers´ Professional Training, Observational Feedback, Child-Centered Beliefs and Innovation: Direct and Indirect Associations with Social and Emotional Responsiveness, Child Youth Care Forum, 46, 69-90 (2017)

Lunn, J., S. Walker y J. Mascadri, Personal Epistemologies, in: International Handbook of Research on Teacher´s Beliefs de H. Fives y M.G. Gill, 319-335, Routledge, New York, USA (2015)

McMullen, M., J. Elicker y otros cinco autores, Comparing Beliefs about Appropriate Practice among Early Childhood Education and CARE PROFESSIONALS from USA, China, Taiwan, Korea and Turkey, doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.10.005, Early Childhood Research Quarterly, 20, 451-464 (2005)

Medina, A., M.C. Domínguez y otros doce autores, Formación del profesorado, Actividades Innovadoras para el Dominio de las Competencias Docentes, Ramón Areces, Madrid, España (2013)

Pegalajar, M.C. y L. López, Competencias Emocionales en el Proceso de Formación del Docente de Educación Infantil, ISSN: 1696-4713, REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13(3), 95-106 (2015)

Perrenoud, P., Organización Pedagógica: Conocimientos y Competencias, Editorial Popular, Madrid, España (2014)

Richards, L., Handling Qualitative Data, A Practical Guide, SAGE Publications, California, USA (2015)

Rodríguez-Pérez, M.V., A.M González-Riveros, E.F. Ibarra-Cortés y A. Páez-Angarita, Movilidad Académica en Programas de Formación de Educadores Infantiles de Universidades en Bogotá, Colombia, http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000400053, Formación Universitaria, 11(4), 53-64 (2018)

Salinas, J., B. De Benito y A. Lizana, Competencias Docentes para Nuevos Escenarios de Aprendizaje, ISSN: 0213-8646, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 28(1), 145-163 (2014)

Santos-González, C. y C. Sarceda-Gorgoso, Desarrollo de Competencias Docentes en Educación Infantil, Una experiencia Interdisciplinar en la Formación Inicial de Profesores, http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000600005, Formación Universitaria, 10(6), 39-50 (2017)

Saracho, O., Creativity Theories and Related Teachers´ Beliefs, https://doi.org/10.1080/03004430.2010.535899, Early Child Development and Care, 182(1), 123-135 (2012)

Stewart, D.W., P.N. Shamdasani y D.W. Rock, Focus groups, Theory and Practice, 3ª Ed., Sage Publications, Thousand Oaks, California, USA (2015)

Torrance, E.P. y H.T. Safter, Making the Creative Leap Beyond, Creative Education Foundation Press, Buffalo, USA (1999)

Wilcox-Herzog, A., S. Ward, E.H. Wong y M. McLaren, Preschool Teacher's Ideas about How Children Learn Best: an Examination of Beliefs about the Principles of Developmental Appropriate Practice, in: International Handbook of Research on Teacher´s Beliefs de H. Fives y M.G. Gill, 421-435, Routledge, New York, USA (2015)

Yáñez-Galleguillos, L.M y K. Soria-Barreto, Reflexión de Buenas Prácticas Docente como eje de Calidad en la Educación Universitaria: Caso Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad Católica del Norte, http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000500007, Formación Universitaria, 10(5), 59-68 (2017)

Zabalza, M.A. y M.A. Zabalza, La Formación del Profesorado de Educación Infantil, ISSN: 1886-5097, CEE Participación Educativa, 16, 103-113 (2011)

Zabalza, M.A., El Estudio de las Buenas Prácticas Docentes en la Enseñanza Universitaria, https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120, Revista de Docencia Universitaria, REDU, 10(1), 17-42 (2012)

Zembylas, M. y S.M. Chubbuck, The Intersection of identity, Beliefs, and Politics in Conceptualizing "Teacher Identity", en International Handbook of Research on Teachers' Beliefs de H. Fives y M.G. Gill, 173-190, Routledge, New York, USA (2015)