

Formación Inicial del profesorado de Educación Infantil: un estudio comparado entre España y República Dominicana

Initial Teacher Training for Early Childhood Education: A Comparative Study Between Spain and the Dominican Republic

Olalla García-Fuentes*; Manuela Raposo Rivas
Berki Yoselin Taveras-Sánchez***; Rosario Figueroa Figueroa******

DOI: 10.5944/reec.47.2025.43951

**Recibido: 14 de enero de 2025
Aceptado: 5 de mayo de 2025**

* OLALLA GARCÍA-FUENTES: Doctora en Equidad e Innovación en Educación por las Universidades de Vigo, Santiago de Compostela, Oviedo, Cantabria y A Coruña, siendo distinguida con el Premio Extraordinario de Doctorado por la Universidad de Vigo (2023). Actualmente contratada postdoctoral Xunta de Galicia en la Universidad de Vigo. Sus líneas de investigación y publicaciones giran en torno a la innovación a través de las tecnologías educativas, el enfoque educativo STEAM, la robótica educativa y el uso de las TIC en el ámbito educativo. Además, posee experiencia en la organización y supervisión de eventos y publicaciones científicas relacionadas con el Prácticum y las Prácticas externas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9084-0078>. **Datos de contacto:** E-mail: olalla.garcia.fuentes@uvigo.gal

** MANUELA RAPOSO RIVAS: Profesora Titular, acreditada a Catedrática de Universidad y directora del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación en la Universidad de Vigo. Sus líneas de investigación están centradas en la utilización didáctica de los recursos digitales, la innovación educativa y el Prácticum. Es coordinadora del grupo de innovación PrInnoTecA (Practicum, Innovación, Tecnología y Aprendizaje) y miembro fundador de la red REPPE. Asociación para el desarrollo del Prácticum y de las Prácticas Externas, codirectora de la revista Practicum. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7781-7818>. **Datos de contacto:** E-mail: mraposo@uvigo.gal

*** BERKI YOSELIN TAVERAS-SÁNCHEZ: Doctora en Educación en la Línea de Didáctica y Organización Escolar por la Universidad de Sevilla. Coordinadora Nacional de Práctica Docente y Profesora Investigadora del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, ISFODOSU. Es parte del grupo de investigación Desarrollo Personal y Profesional Docente siendo su línea de investigación y publicaciones la formación permanente y acompañamiento pedagógico. Miembro de la Red de Investigación sobre Prácticas Pedagógicas en la Formación Docente de América Latina y el Caribe. ORCID: <https://orcid.org/0002-1462-3060> **Datos de contacto:** E-mail: joselin.taveras@isfodosu.edu.do

**** ROSARIO FIGUEROA FIGUEROA: Coordinadora del área de Pedagogía y Educación Inicial del recinto Emilio Prud Homme del ISFODODU y Profesora Investigadora en la línea la formación docente y la Práctica Pedagógica del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, ISFODOSU. Es parte del equipo de investigación desarrollo personal y profesional docente y Miembro de la Red de Investigación sobre Prácticas Pedagógicas en la Formación Docente de América Latina y el Caribe. Docente facilitadora de la Cátedra Educación Inicial: Contextos, Sentidos y Perspectivas de REDUCAR. ORCID: <https://orcid.org/0002-8247-858X>. **Datos de contacto:** E-mail: rosario.figueroa@isfodosu.edu.do

Resumen

El perfil de egreso se asume como una línea de estudio en el marco del proyecto de investigación general sobre «Las prácticas pedagógicas en los procesos de formación inicial docente en América Latina y el Caribe: estudio comparado». Este artículo profundiza sobre el perfil de egreso de los docentes de educación infantil de dos instituciones de educación superior de contextos distintos. Su objetivo es analizar las similitudes y diferencias en los perfiles de egreso identificando los desafíos comunes y oportunidades de mejora de la formación de dichos docentes. La metodología utilizada se basa en los principios de la investigación comparada, analizando los planes de estudio de dos instituciones de formación superior de España y República Dominicana. Utilizando una lista de control se estudian siete dimensiones: pedagógica, personal-profesional, sociocultural, comunicativa, inclusiva, ecológica y de conocimiento de los estudiantes. Los resultados apuntan que la dimensión pedagógica y la personal-profesional presentan picos significativos en varias secciones, indicando su prevalencia y relevancia a lo largo de los dos planes de estudios; las dimensiones socioculturales, comunicativa y de conocimiento de los estudiantes tienen una presencia moderada; mientras que las dimensiones inclusión y ecológica tienen una presencia muy baja. Se concluye que ambas instituciones aportan un perfil integral con muchas similitudes en las dimensiones de la formación, pero con desafíos importantes que inician con el fortalecimiento del plan de estudios en aquellos aspectos más débiles y el robustecimiento de la formación desde una perspectiva más global.

Palabras clave: Educación Superior; Formación Inicial Docente; Profesorado de Educación Infantil; Programas de formación docente; Graduados.

Abstract

The graduate profile is conceived as a line of inquiry within the broader framework of the general research project “Pedagogical Practices in Initial Teacher Training Processes in Latin America and the Caribbean: A Comparative Study.” This article explores in depth the graduate profile of early childhood education teachers from two higher education institutions located in different contexts. Its objective is to analyse the similarities and differences between these graduate profiles, identifying common challenges and opportunities for improving teacher training. The methodology employed is grounded in the principles of comparative research and involves an analysis of the curricula of two higher education institutions—one in Spain and the other in the Dominican Republic. A checklist was used to examine seven dimensions: pedagogical, personal-professional, socio-cultural, communicative, inclusive, ecological, and knowledge of students. The results indicate that the pedagogical and personal-professional dimensions exhibit significant prominence across several sections, underscoring their relevance throughout both curricula. The sociocultural, communicative, and knowledge-of-students dimensions show a moderate presence, whereas the inclusive and ecological dimensions are scarcely represented. It is concluded that both institutions offer a comprehensive graduate profile with many shared elements in terms of training dimensions, yet they face substantial challenges, beginning with the need to strengthen weaker curricular areas and to enhance teacher training from a more global perspective.

Keywords: Higher Education; Initial Teacher Training; Early Childhood Education Teachers; Teacher Training Programs; Graduates.

1. Introducción

El Informe Mundial sobre Docentes elaborado por la UNESCO (2023) pone de manifiesto que «la formación inicial docente y las prácticas realizadas en las escuelas, seguidas de programas de iniciación y de tutoría en los primeros años de ejercicio, son elementos clave para retener a los docentes» (p. 24).

Ya las Metas Educativas establecidas para el 2021 por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2010) para impulsar un conjunto compartido de programas de acción en pro de una educación de calidad, plantea en la Meta General octava, el fortalecimiento de la profesión docente con dos metas específicas centradas en mejorar la formación inicial del profesorado, así como favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente.

La formación inicial del profesorado tiene la responsabilidad de formar a futuros docentes altamente cualificados para dar respuesta tanto a las exigencias del mundo actual (global, digital, multicultural, en red,...) como a los retos señalados en la Agenda 2030 a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), y a la complejidad de un desempeño profesional multidimensional con implicaciones a tres niveles (Fullan, 2021): macro (en la política y la administración), meso (en la comunidad educativa) y micro (en la escuela y el aula). Para ello, los planes de estudio de dicha formación suelen articularse en torno a tres elementos fundamentales (Escudero, 2019): 1) el contenido disciplinar y su enseñanza; 2) el contenido didáctico y psicopedagógico, relacionado con el cómo enseñar y aprender; y 3) la práctica preprofesional en los centros educativos, prácticas de campo o Prácticum. En el ámbito de Educación Infantil, Zabalza y Zabalza (2011) indican que la formación del profesorado en esta etapa debe tener en cuenta seis elementos básicos: el conocimiento del desarrollo infantil; el dominio del currículum de la etapa; el adecuado manejo de las técnicas de trabajo didáctico propias de estas edades; el conocimiento de la profesión; el conocimiento de ellos mismos como docentes y el conocimiento de las propias instituciones educativas.

En su visión de la educación hacia 2050, la UNESCO plantea que los planes de estudio, además de las disciplinas tradicionales, «deben abarcar los principales temas y problemas del mundo» (UNESCO, 2021, p. 15). Además de las competencias tradicionales, el programa de formación de los futuros docentes debe integrar también «el pensamiento crítico y todo lo necesario para respaldar la ciudadanía y la participación democrática a escala local y mundial, el principio de reciprocidad (...), la empatía, como capacidad para ponernos en el lugar del otro con plena franqueza afectiva, constituye un elemento fundamental de la educación» (UNESCO, 2021, p. 15).

Por su parte, Criollo (2018) identifica cinco campos de dominio para que el docente del siglo XXI, acordes a las transformaciones sociales y las demandas del mundo laboral: competencias en el área que enseña; competencias pedagógicas basadas en el cumplimiento de los estándares de aprendizaje (planificación, metodología, selección y uso de recursos y evaluación de aprendizajes); competencias culturales; formación continua y desarrollo profesional; liderazgo, compromiso ético y vocación. En cambio, Domínguez *et al.*, (2017) amplían esta relación señalando que las principales competencias a desarrollar en los futuros docentes giran en torno a: la didáctica (planificación, tutoría evaluación); el desarrollo de estilos y prácticas innovadoras e investigación; las competencias emocional, metodológica, comunicativa, intercultural y digital. Si bien, el estudio de Mañas y González (2023) destaca que la formación en competencias digitales docentes

aún presenta déficits de calidad y eficacia, incluso, según la óptica de Alastor *et al.* (2024) los futuros docentes de Educación Infantil poseen peores competencias digitales que los de Educación Primaria.

Ahora bien, en el ámbito de la Educación Infantil, teniendo en cuenta las características concretas del alumnado de esta etapa, dichas competencias deben ser complementadas con: la competencia lúdica y de relación con la comunidad, junto con valores como la resiliencia, la empatía, la creatividad, la perseverancia y la confianza (Domínguez *et al.*, 2017). Según Rico-Gómez y Ponce (2022) se requieren «docentes preparados con actitud analítica, reflexiva y crítica, que posean habilidades de búsqueda selección e interpretación de la información y que sean capaces de colaborar e interaccionar socialmente con los distintos miembros de la comunidad educativa» (p.79). De todas ellas, el Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (UNESCO, 2021) para replantear la educación «en un mundo de creciente complejidad, incertidumbre, desigualdades, riesgos y posibilidades» (p.2) destaca que los docentes de todo el sistema educativo (universitario y no universitario) tendrán que apostar por la colaboración, personal e institucional, dejando a un margen el individualismo, para así poder enfrentarse a nuevas funciones y retos. El profesorado forma parte de una malla de responsabilidades compartida con múltiples agentes, situando sus relaciones recíprocas en los contextos y tiempos actuales tan cargados de posibilidades como de incertidumbres (Escudero, 2019, p. 167).

Sin embargo, cuando se les pregunta a los docentes activos sobre su formación inicial, a grandes rasgos consideran que fue muy mejorable (Valle y Manso, 2018). En el caso del profesorado de Educación Infantil, el estudio descriptivo y exploratorio de Domínguez *et al.* (2017), con la participación de 136 docentes en activo, recomienda tener en cuenta que este colectivo ha identificado como competencias más relevantes las habilidades comunicativas y emocionales, junto con la empatía y la actitud lúdica, mientras que la competencia digital es la menos importante. Resultados coherentes, según los autores, con lo que se requiere en el desempeño profesional, en la formación inicial de los futuros docentes.

Atendiendo, a la opinión de los futuros docentes sobre su formación como maestros, Cuberos *et al.* (2019) detectan grandes lagunas ya que «tras cuatro años de formación no superan, en su mayoría, concepciones cuantitativas, realistas y reproductivas del aprendizaje» (p. 466), lo que va a determinar «la forma de diseñar, secuenciar y guiar los procesos de aprendizaje de sus futuros estudiantes» (p. 467). Pero no solo es cuestionado el contenido de la formación, sino también los requisitos y perfil de acceso. Aunque, según Castro (2021), el perfil del aspirante a maestro y del docente en ejercicio no es netamente diferente al de docentes en otros sistemas educativos, salvo en cuestiones relacionadas con el contenido disciplinar de la enseñanza y la formación en la competencia digital, siendo ambos los dos principales diferenciadores.

En el contexto europeo, según Fernández *et al.*, (2023), algunas de las tendencias y tópicos que han ido emergiendo en estudios relacionados con el desarrollo de políticas de formación del profesorado se preocupan por la reforma de la formación inicial del profesorado, el desarrollo profesional docente basado en la práctica profesional reflexiva, la mentorización y supervisión del profesorado el desarrollo de marcos competenciales a lo largo de la carrera. En España, existe un acuerdo generalizado en la pertinencia de modificar tanto el acceso a la profesión docente como la propia formación inicial (Manso y Garrido-Martos, 2021). Es que, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que el sistema actual de incentivos para la elección de esta profesión se mueve más por intereses

externos como son las condiciones laborales (remuneración, vacaciones jornada de trabajo) que por los internos como es la vocación. Según el estudio descriptivo y exploratorio realizado por Asensio *et al.* (2022) sobre el perfil de acceso a la universidad de los maestros españoles, que utiliza como principal indicador su rendimiento académico pre-universitario, constata una media ponderada de 5.782 (sobre 10) durante cuatro cursos académicos. Concluyen los autores que «quienes eligen esta profesión no son siempre los que tienen un nivel académico más alto» (p. 56), a pesar de la relevancia que posee la labor docente y del papel clave que representan.

Por lo que respecta a la República Dominicana, es uno de los pocos países en los que la formación docente está reconocida en su Constitución como un compromiso necesario para avanzar en la calidad de la educación. El Estado reconoce el ejercicio de la carrera docente como «fundamental para el pleno desarrollo de la educación y de la Nación dominicana y, por consiguiente, es su obligación propender a la profesionalización, a la estabilidad y dignificación de los y las docentes» (artículo 63.5). Sin embargo, el informe de la UNESCO (2019) constata bajos resultados en los procesos de selección de docentes de diferentes áreas y niveles del sistema educativo dominicano, lo que pone de manifiesto ciertas carencias en la formación del profesorado.

La Unidad de Seguimiento y Evaluación de la Política Educativa (USEPE) en su informe de 2019 reconoce la necesidad de adecuar la formación de los docentes para que se corresponda con la educación que se requiere en el siglo XXI, según se puso de manifiesto en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030). En el documento se presentan además las dimensiones de la formación docente que, según la Normativa para la Formación Docente de Calidad (MESCYT, 2015) engloban las competencias para el ejercicio de la profesión: dimensión de desarrollo personal y profesional, sociocultural; de conocimiento del sujeto educando; pedagógica; curricular y de gestión escolar. Las pruebas de desempeño docente y rendimiento estudiantil nacionales e internacionales sobre la calidad de la educación en República Dominicana, según Taveras-Sánchez (2023), muestran que los programas de formación docente no han logrado cambios significativos de las prácticas pedagógicas ni de los aprendizajes de los estudiantes.

No obstante, la formación docente no está exenta de desafíos y problemas como: «falta de articulación, coherencia y concertación respecto al modelo de profesorado que se quiere formar, los contenidos realmente seleccionados y trabajados con los estudiantes, las metodologías y la evaluación de los aprendizajes, la inexistencia de verdaderos mecanismos de revisión y mejora» (Escudero, 2019, p. 169), falta de valoración y rigor intelectual de los contenidos de la formación y una insuficiente inclusión de las diferentes dimensiones personales y contextuales, epistemológicas, sociales, culturales, pedagógicas y organizativas de la enseñanza-aprendizaje escolar en los programas; fragmentación e incoherencia de los planes de estudio, consistentes con frecuencia en una mera colección de materias y asignaturas no relacionadas entre sí ni integradas; tratamiento de teorías pedagógicas desconectadas de la práctica y de dudosa significación e incidencia en el futuro desempeño de la profesión; uso de metodologías y actividades que no toman en consideración suficientemente la pluralidad de facetas cognitivas, emocionales, sociales y éticas del aprendizaje docente; dispersión de instituciones formativas que no siempre garantizan la calidad necesaria ni cuentan con una acreditación rigurosa. (Escudero, 2019, p.173).

Una posible solución es sugerida por el Informe Mundial sobre Docentes (Equipo Especial Internacional sobre Docentes y la UNESCO, 2023) reconociendo como posibles estrategias:

«redefinir la enseñanza como una profesión colaborativa, reconocer que el desarrollo profesional es un camino de aprendizaje permanente, movilizar la solidaridad pública para mejorar las condiciones laborales y el estatus de los docentes, y promover la participación de los docentes en la toma de decisiones y el debate público sobre educación proporcionándoles el apoyo y la autonomía necesarios» (p.3).

Según lo indicado, el futuro docente es un profesional con unas responsabilidades definidas acordes a la sociedad en la que se inserta y reconocidas por organismos internacionales como la UNESCO (2019, 2021, 2023), la ONU (2015) o la OEI (2010). Al mismo tiempo, ha de poseer ciertas competencias vinculadas a la etapa educativa que, inevitablemente, están condicionadas por el plan de estudios de la institución universitaria en la que se forma. Por ello, este trabajo se centra en el perfil del egreso de la formación inicial de docentes de educación infantil en dos instituciones de educación superior en contextos distintos, que a través del análisis permite establecer similitudes, diferencias, desafíos y oportunidades para su reforzamiento.

2. Materiales y método

La investigación desarrollada se enmarca en un estudio más amplio sobre prácticas pedagógicas en la formación docente, siendo el perfil de salida uno de los aspectos que evidencia el rol de las prácticas en el desarrollo de las diferentes dimensiones del egresado de la carrera de educación, en este caso de Educación Infantil/ inicial en la Universidad de Vigo (España, en adelante UVigo) y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña ISFODOSU (República Dominicana).

El objetivo de este trabajo es analizar los perfiles de egreso de dos instituciones que forman docentes en educación infantil para identificar similitudes y diferencias que permitan identificar posibles desafíos y oportunidades en la formación inicial docente de esta etapa.

2.1. Método

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo, basado en el análisis de contenido de tipo deductivo de los Planes de Estudio de dichas instituciones, cuyo detalle se aborda en el apartado 2.4. La elección de esta metodología responde a la necesidad de comprender en profundidad el perfil de egreso y las competencias que estas instituciones buscan desarrollar en los futuros docentes de Educación Infantil/Inicial, permitiendo identificar patrones, categorías y temas recurrentes en los documentos analizados (Krippendorff, 2018). Este enfoque es especialmente adecuado para el estudio de documentos curriculares, ya que permite explorar cómo se configuran y articulan sus elementos (Bardin, 2016), facilitando la interpretación de significados y tendencias dentro de los planes de estudio (Creswell y Poth, 2018). Además, permite examinar en profundidad los componentes curriculares de dichos documentos, ayudando a identificar las competencias, conocimientos y habilidades que las universidades consideran esenciales para los egresados (Braun y Clarke, 2006).

Es, además, un estudio documental que sigue los principios del método comparado, tanto por su finalidad, centrada en «la mejora de los sistemas educativos, y en consecuencia la mejora de la sociedad» (Caballero *et al.*, 2016: 45) como por su desarrollo. Dicha implementación se realiza en tres momentos fundamentales (Figura 1) que se explican con detalle en los siguientes apartados: 1) diseño de la investigación, que considera la

selección y definición del problema, la formulación de los presupuestos de partida y la elección de la unidad de análisis; 2) desarrollo de la investigación, esto es, descripción, interpretación, yuxtaposición, comparación y prospectiva del objeto de estudio; 3) la elaboración de conclusiones y prospectiva. Los documentos analizados y comparados han sido los planes de estudio de la formación de docentes de Educación Infantil de las dos instituciones participantes.

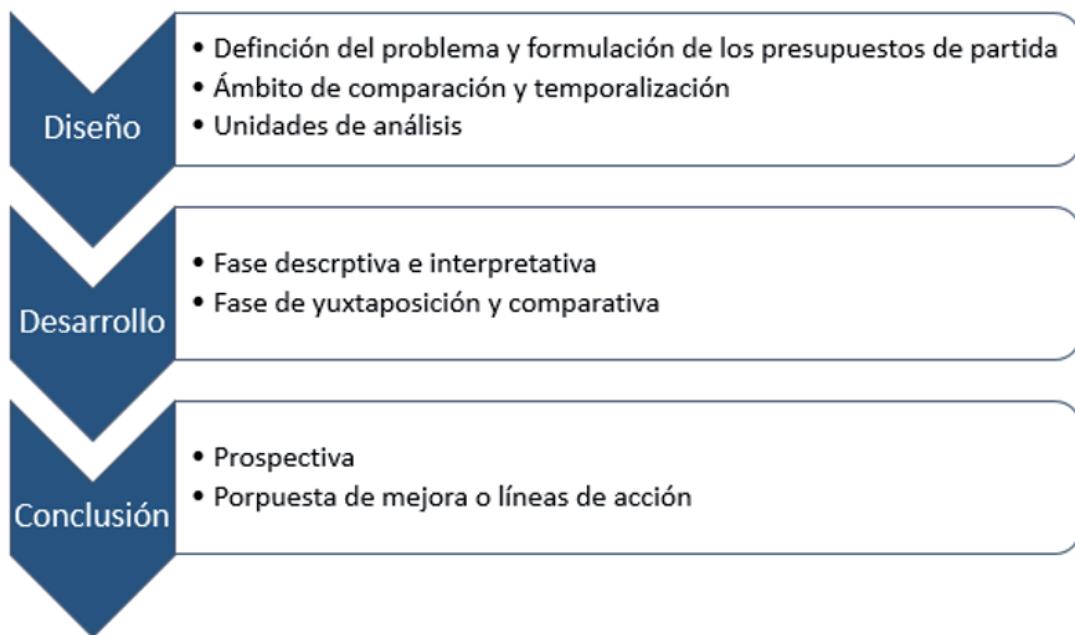


Figura 1. Fases de la investigación

La primera fase se desarrolla a continuación; la segunda y tercera forman parte de las siguientes secciones consecutivamente.

2.2. Definición del problema y formulación de presupuestos de partida

El problema de investigación partió de identificar y corroborar las dimensiones del perfil docente ya establecidas en las políticas de formación y los diferentes documentos oficiales de las instituciones formadoras, siendo en la República Dominicana la Normativa 09-2015, así como la revisión del plan de estudio de la carrera de Educación Inicial en el Instituto Superior de Formación docente Salomé Ureña, ISFODOSU. En el caso de la Universidad de Vigo el plan formativo del título de grado en Educación Infantil publicado en 2010 (Resolución 4 de noviembre de 2016) se modifica en 2013 para atender a los requisitos que deben cumplir una profesión regulada, referidas a las menciones del grado para que los docentes desempeñen sus funciones en esta etapa educativa. Teniendo en cuenta que los contextos son diferentes, se asume que el término «Educación Infantil», propio de España, es sinónimo a «Educación Inicial», utilizado en República Dominicana, en tanto que los futuros docentes desempeñan su labor profesional fundamentalmente con niños y niñas de 0 a 6 años de edad.

Además, según el objetivo de la investigación, mencionado anteriormente, la definición del problema de estudio se delimita por las siguientes cuestiones: ¿cuál es el perfil de egreso de los docentes de Educación Infantil/inicial vislumbrado a partir de las distintas

dimensiones formativas presentes en los planes de estudio?, ¿qué características diferenciadoras tienen los programas formativos o curriculares de ambas instituciones?, ¿qué oportunidades de mejora emanan en una comparación interinstitucional?

Los presupuestos de partida consideran que, aunque organizativamente pueden observarse diferencias (duración en semestres, organización modular vs. curricular, oferta de menciones, etc.) la definición de la formación inicial docente tiene en cuenta las consideraciones establecidas por los organismos internacionales. Además, con independencia de la organización del plan de estudio y la duración de las materias que configuran la formación inicial de los docentes de educación infantil, los contenidos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje poseen una mayor presencia.

2.3. Ámbito de comparación y temporalización

Las dos instituciones de educación superior analizadas que se mencionan anteriormente, forman docentes en contextos diferentes. Su selección responde al interés de las investigadoras por analizar el contexto más próximo en el que pueden actuar para coadyuvar a la mejora de la calidad de la formación ofrecida a los futuros docentes.

Para ello se han utilizado fuentes documentales primarias, aquellas que recogen la información sin ser manipuladas (Latorre, Rincón y Arnal, 2005), particularmente documentos legales oficiales de las Universidades, avalados por los correspondientes Ministerios. En la siguiente tabla se sintetiza la estructura de los planes de estudio analizados, semejantes en duración y número de asignaturas, no así en el número de créditos con las correspondientes horas de dedicación del estudiante y sus componentes curriculares.

Tabla 1.
Estructura de los planes de estudio

Institución	Nº créditos (horas)	Nº asignaturas	Componentes/ Bloques	Duración
ISFODOSU	150 créditos (4.500 horas)	54	Formación general Formación psicopedagógica (pedagógica+psicología+práctica docente) Formación especializada	4 años
UVigo	240 créditos ECTS (6.000 horas)	53	Formación Básica (pedagógica+psicológica) Formación obligatoria (práctica docente + materias curriculares+didácticas específicas de Educación Infantil+Trabajo Fin de Grado) Formación optativa -Mención Lenguas Extranjera -Mención en Audición y Lenguaje -Mención en Profundización Curricular	4 años

Particularmente, las prácticas docentes (Práctica Pedagógica o Prácticum) son un eje articulador de la formación y juegan un papel relevante en la construcción del perfil, por ello es importante que se realicen en los espacios idóneos y posea las características adecuadas. Para el ISFODOSU las prácticas docentes constituyen el eje integrador fundamental de los procesos formativos en los que participa el practicante desde el inicio de su carrera hasta su conclusión (ISFODOSU, 2018, p. 3). Las prácticas docentes están organizadas en dos bloques: el bloque 1 se desarrolla a partir del primer año y el bloque 2

en el último año de la carrera, durante este periodo realizan un estudio de investigación acción establecido en la normativa de práctica, esto implica la inserción de los estudiantes en el último año en centro educativo en una jornada escolar completa durante tres días en la semana; siendo un total de 1.470 horas. Adicionalmente a la experiencia práctica en los centros educativos el reglamento establece tres horas semanales de preparación didáctica y reflexión colaborativa.

En la UVigo, estas prácticas poseen una duración de 48 créditos (1.200 horas) y se llevan a cabo durante cinco meses en el último curso del grado con 500 horas presenciales de los futuros docentes en los centros educativos. A ellas se suma el trabajo autónomo, que se contabiliza en 700 horas, necesario, por ejemplo, para la preparación de materiales para el aula, revisión de actividades, realización de diarios e informes, reflexión sobre la práctica, (Schön, 1983).

La temporalización del estudio responde a los siguientes momentos: 1) revisión bibliográfica y diseño de la investigación (de diciembre de 2023 a enero de 2024); 2) recogida de información entre los meses de febrero y septiembre de 2024; 3) análisis de resultados durante los meses de octubre y noviembre de 2024; 4) elaboración de conclusiones y prospectiva, en diciembre de 2024.

2.4. Unidades de análisis

La recogida de información se realizó a través de la revisión exhaustiva y profundización en los documentos principales de las instituciones participantes, así una revisión bibliográfica sobre el estado de la cuestión que fundamenta el perfil docente en Educación Infantil/Inicial.

Para ello se elaboró un instrumento online que toma forma de lista de control e incluye siete dimensiones que funcionan como unidades de comparación (tabla 2).

Tabla 2.
Dimensiones y significado

DIMENSIÓN	SIGNIFICADO	INDICADOR (Ejemplos)
Pedagógica	Abarca los aspectos fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje. Esto incluye la planificación de actividades educativas para alcanzar objetivos de aprendizaje claros y medibles, así como la evaluación que permite medir y valorar. También implica la gestión de aula, el dominio curricular, y la aplicación de didáctica y metodologías adecuadas. Además, incluye la innovación educativa y la tecnología educativa como elemento de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de nuevas ideas y herramientas tecnológicas	Competencia General 2 (CG2): «Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro» (Plan Estudios, Uvigo). CG10: «Planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir del currículo, integrando enfoques, teorías, competencias, metodologías y procesos de evaluación para su aplicación en contextos diversos» (Plan de Estudios ISFODOSU).
Personal-Profesional	Se centra en el desarrollo de la práctica pedagógica como en su crecimiento profesional. Incluye la práctica pedagógica, la investigación y el desarrollo personal. Además, enfatiza la ética en la práctica educativa. Esta dimensión destaca la importancia de que los docentes no solo adquieran conocimientos y habilidades técnicas, sino que también desarrollen su identidad personal y emocional.	CG2: «Organizar las actividades personales y profesionales en tiempo y forma para cumplir con las metas a su cargo, dentro de una visión de proyecto de vida que integre su desarrollo personal, profesional y ciudadano» (Plan de Estudios, ISFODOSU)
Socio-Cultural	Se refiere a la interacción entre la educación y el entorno social y cultural. Esta dimensión incluye el conocimiento del entorno y el trabajo con la familia y la comunidad educativa.	Objetivo General: «Asegurar una formación pedagógica, lingüística, sociológica, científica, tecnológica, artística y axiológica del futuro profesorado de Educación Infantil coherente con los principios de igualdad de oportunidades» (Plan de Estudios Uvigo)
Comunicativa	Se enfoca en las habilidades de comunicación necesarias para el éxito académico y profesional. Esto incluye el dominio del idioma y la habilidad comunicativa en diversos contextos. No solo implica la habilidad de transmitir información de manera clara y precisa, sino también de interactuar, escuchar, y comprender a los estudiantes, colegas, y la comunidad educativa en general.	Competencia Específica 66 (CE66): «Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social» (Plan de Estudio Uvigo). Objetivo General: «Formar un profesional con principios éticos que promueva los valores universales y propios de su cultura y se responsabilice de su desarrollo y el de sus estudiantes» (Plan de estudios ISFODOSU)
Conocimiento de los Estudiantes	Subraya la importancia de entender a los estudiantes desde múltiples perspectivas. Incluye conocimientos sobre psicología evolutiva y psicología del aprendizaje y de la educación. Además, abarca los estilos y ritmos de aprendizaje individuales en el proceso educativo.	CF4: «Muestra habilidades comunicativas que le permiten actuar adecuadamente con diferentes actores en diversos contextos, utilizando los medios de comunicación disponibles» (Plan de Estudio ISFODOSU). Contenido: «Estrategias verbales que se utilizan para impedir la incomunicación: solicitud de repetición, paráfrasis, uso de palabras generales, aproximación, aclaración, solicitud de ayuda» (Plan de Estudios Uvigo).
Inclusión	Incluye abordar las dificultades de aprendizaje, la atención a la diversidad y la perspectiva de inclusión que promueva la igualdad y la aceptación de todos los estudiantes en el entorno educativo.	CG5: «Implementar acciones formativas en coherencia con los estilos, teorías y ritmos de aprendizajes en respuesta a las características particulares de los estudiantes con la finalidad de potenciar sus oportunidades de desarrollo con equidad y calidad» (Plan de Estudio ISFODOSU). Competencia Específica 15 (CE15): «Conocer los principios básicos de un desarrollo y comportamiento saludables» (Plan de Estudios Uvigo).
Ecológica	Abarca el cuidado del medio ambiente y el cuidado como persona, que engloba aspectos de salud física, mental, higiene y nutrición. Promueve una postura comprometida con la reducción de los efectos del cambio climático por parte de la comunidad educativa y de las organizaciones comunitarias.	CG6: «Generar ambientes de aprendizaje acordes a la demanda del desarrollo curricular y atención a la diversidad, en procura de ofrecer oportunidades de crecimiento y desarrollo desde una perspectiva de equidad» (Plan de Estudio ISFODOSU). Contenido: «Concepto de Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales» (Plan de Estudios Uvigo). Contenido: «Conocimientos de los seres vivos, su estructura, función y la relación con su entorno, enfatizando aspectos generales como: Origen, Historia, Relación con otras disciplinas y ciencias» (Plan de Estudio ISFODOSU) CE40: «Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados» (Plan de Estudios Uvigo)

Para facilitar el proceso de codificación y análisis de los datos, se ha utilizado el software MAXQDA 24 (licencia particular), una herramienta ampliamente reconocida en el ámbito de la investigación cualitativa que permite la organización, codificación y visualización de grandes volúmenes de datos textuales (Kuckartz y Rädiker, 2019). El uso de MAXQDA ha facilitado la utilización diversa de representación y una mayor rigurosidad en el análisis, al posibilitar la identificación de patrones y relaciones entre las categorías y subcategorías emergentes, asegurando así la confiabilidad y la validez del proceso de codificación (Silver y Lewins, 2014).

3. Resultados

3.1. Fase descriptiva e interpretativa

Se muestra en primer lugar, el mapa relativo a los componentes del plan de estudios y su relación con los códigos utilizados para, posteriormente, destacar los resultados relativos a cada una de las dimensiones estudiadas.

Como se aprecia en la Figura 2, el plan de estudios de los futuros docentes de la Universidad de Vigo (UVIGO, s.f.) posee tres componentes fundamentales: 1) el objetivo general, es la meta amplia que define el rumbo del plan de estudios. A continuación, se desglosan los objetivos específicos, metas más precisas y medibles que guían el aprendizaje de los estudiantes. 2) las competencias, tanto básicas como generales y específicas, representan las habilidades y conocimientos que los estudiantes deben adquirir. 3) los contenidos de las materias detallan el conocimiento específico que se abordará en cada asignatura, junto con los recursos materiales y servicios, que son los elementos que apoyan la implementación del plan. Esta estructura jerárquica refleja la importancia de cada componente, con el objetivo general como pilar fundamental y los demás elementos articulados para alcanzarlo.



Figura 2. Concreción de las diferentes dimensiones en el plan de estudios Uvigo

En cuanto al Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) la estructura del plan de estudio de la Normativa 09- 2015, se estructura también en torno a tres elementos (Figura 3): 1) Objetivos generales de la carrera; 2) las competencias fundamentales referidas al desarrollo intra e interpersonal, profesional, sociocultural, comunicativa y de pensamiento reflexivo y crítico, junto con 15 competencias genéricas organizadas en seis dimensiones: desarrollo personal y profesional, sociocultural, conocimientos de los sujetos educando, curricular, pedagógica y gestión escolar y 10 especializadas o disciplinar; 3) los contenidos con la descripción de las asignaturas, los recursos materiales y servicios, como elementos que apoyan el desarrollo del plan de estudios.



Figura 3. Concreción de las diferentes dimensiones en el plan de estudios ISFODOSU

En relación con la distribución de las distintas dimensiones a lo largo de las secciones de los documentos, las gráficas de tendencia permiten visualizar la intensidad y la frecuencia con la que cada dimensión se menciona. La representación en curvas revela patrones de concentración y dispersión de las dimensiones en el texto.

En las diferentes partes del plan de estudios del Grado de Educación Infantil (UVigo), se observa (Figura 4) que, en primer lugar, la dimensión pedagógica y, en segundo, la dimensión personal-profesional presentan picos significativos en varias secciones del documento, lo que indica su prevalencia y relevancia a lo largo del plan de estudios. En cambio, dimensiones como la socio-cultural y la ecológica parecen tener una presencia más moderada, con concentraciones menores en algunas secciones específicas.

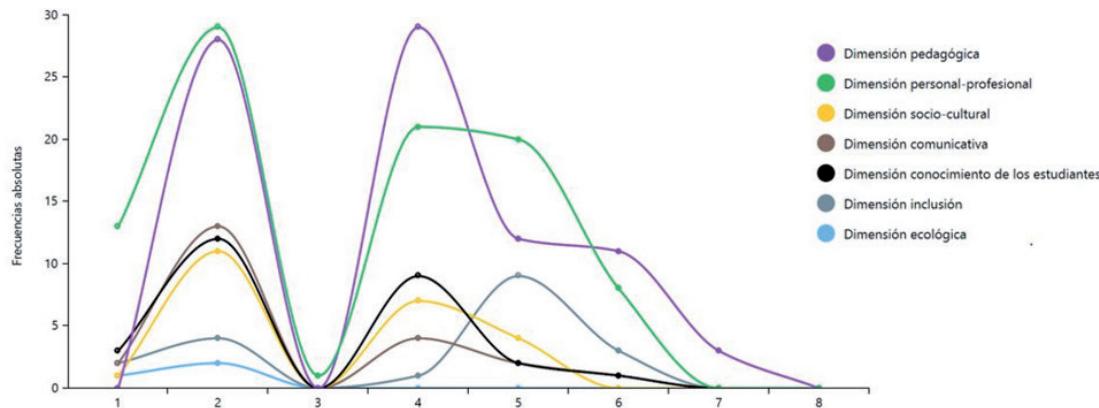


Figura 4. Gráfica de tendencia plan de estudios Universidade de Vigo

En relación con el plan de estudios del ISFODOSU (Figura 5) la dimensión pedagógica como la dimensión personal profesional tienen mayor predominio, puesto que presentan picos significativos en varias secciones, indicando su relevancia e importancia a lo largo del plan de estudios. Por otro lado, la que se refiere al conocimiento de los estudiantes y la sociocultural muestran picos suaves en alguna de las secciones. La dimensión comunicativa, ecológica y de inclusión presentan una distribución más dispersa a lo largo de las secciones, con menciones distribuidas de manera más dispersa en varias partes del plan, pero sin alcanzar picos significativos lo que significa que hay pocas menciones.

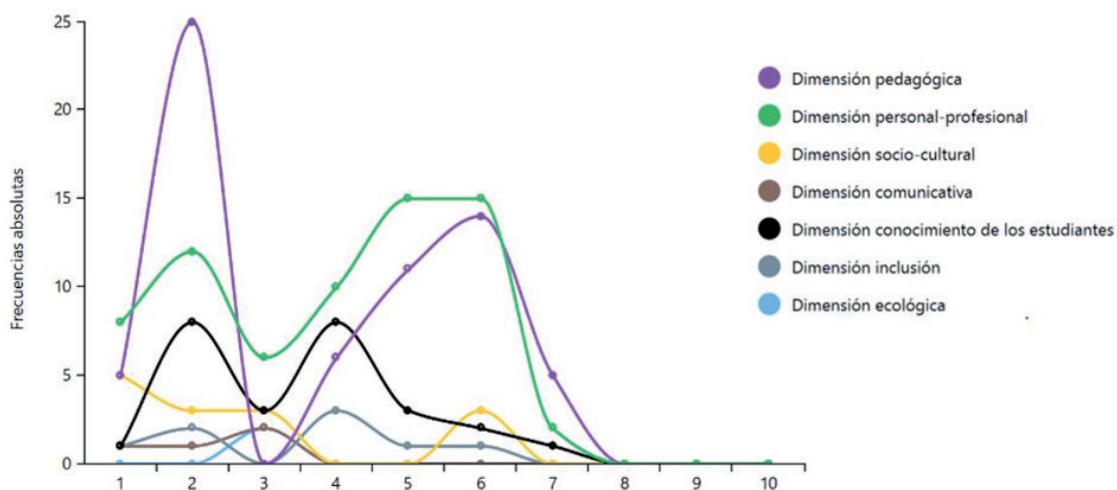


Figura 5. Gráfica de tendencia plan de estudios ISFODOSU

3.2. Distribución de las dimensiones en las materias

Atendiendo a la presencia de las diferentes dimensiones en las materias del plan de estudios, en relación con la Uvigo, el mapa de códigos (Figura 6) proporciona una representación visual de cómo se distribuyen y se interconectan estos elementos en el currículo, coherente con los resultados anteriores. Se observa que la dimensión personal-profesional

y la dimensión pedagógica son las más interconectadas, con numerosas líneas que las vinculan con materias clave como aprendizaje en diversas áreas (escritura, matemáticas, lenguas, etc.). Esto indica que tanto la formación profesional como los enfoques pedagógicos son elementos centrales y recurrentes a lo largo del plan de estudios, ocupando un lugar preeminente en el diseño curricular.

La dimensión socio-cultural también presenta conexiones significativas, especialmente con materias relacionadas con sociedad/escuela y organización docente, lo que refleja la importancia de los aspectos sociales y culturales en la formación de los futuros educadores, aunque su presencia es algo menor en comparación con las dimensiones pedagógica y profesional. La dimensión comunicativa tiene una presencia más aislada en el mapa, con vínculos principalmente con materias relacionadas con la enseñanza de lenguas y aprendizaje visual. Esta disposición sugiere que la comunicación se aborda en un contexto más específico dentro del currículo, sin ser un tema transversal, pero aún relevante en ciertas materias. Por último, la dimensión de conocimiento de los estudiantes aparece de forma más periférica, con conexiones más limitadas en comparación con las otras dimensiones. Esto sugiere que, aunque es un concepto presente en el plan de estudios, no tiene la misma densidad de integración en las materias o elementos clave del currículo.

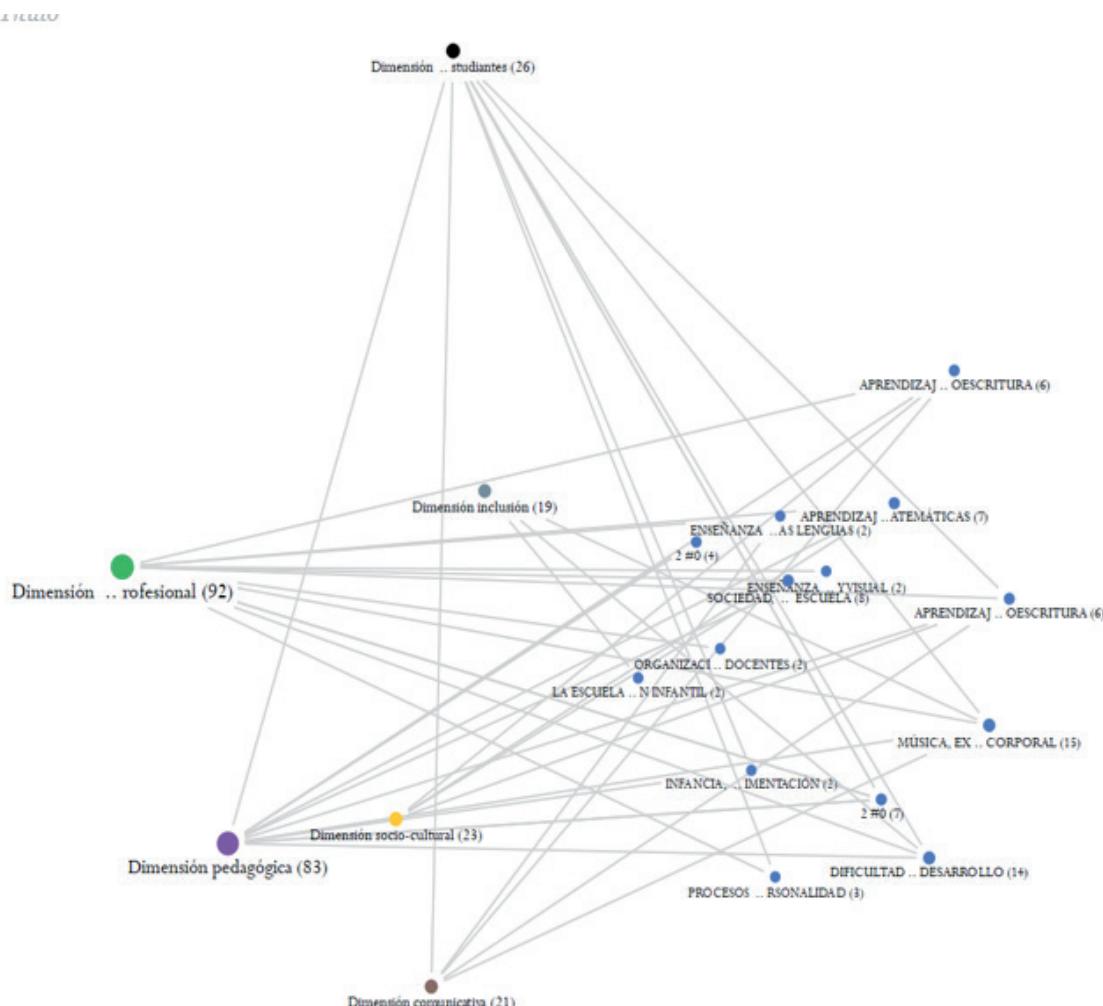


Figura 6. Mapa de código Uvigo

En relación con el ISFODOSU, tal como se observa en la Figura 7, la dimensión personal-profesional tiene una conexión significativa con diversas materias, reflejando su centralidad en el plan de estudios. Además, está vinculada con definición y socialización, lo que indica que se aborda de manera detallada en el currículo. Junto a ello, esta dimensión se relaciona estrechamente con otros conceptos importantes como procesos de aprendizaje y filosofía del aula, lo que sugiere que la formación profesional está vinculada al desarrollo de competencias didácticas y la comprensión de los procesos educativos. La dimensión pedagógica también está ampliamente conectada con varias materias, siendo una de las más representadas en el mapa, tiene conexiones con temas clave como aprendizaje, gestión del aula, proceso de enseñanza, planificación y evaluación. Esto refleja la atención prestada a los enfoques pedagógicos dentro del plan de estudios, destacando su relevancia en los métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Por lo que respecta a la dimensión socio-cultural, tiene una presencia más limitada en comparación con las dimensiones anteriores, con una relación menor con definición y socialización. Sin embargo, su vínculo con aspectos sociales y culturales están presentes en áreas clave, aunque no son tan dominantes como otras. La dimensión comunicativa está conectada principalmente con normativas y con aspectos relacionados con la enseñanza de la lengua, lo que indica que la comunicación se aborda en contextos más específicos dentro del currículo, particularmente en relación con la enseñanza de contenidos lingüísticos. Finalmente, la dimensión de conocimiento de los estudiantes muestra una presencia relativamente débil, con pocas conexiones directas en el mapa.

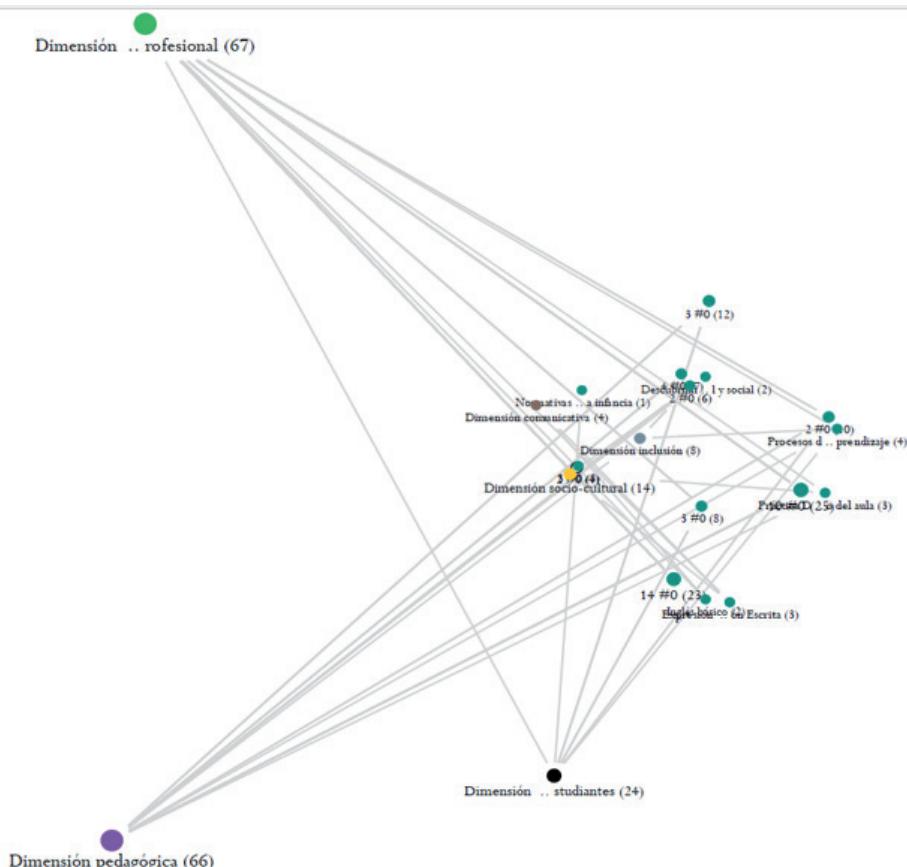


Figura 7. Mapa de código ISFODOSU

3.3. Fase de yuxtaposición y comparativa

De manera más detallada, en la Tabla 3, se presenta una distribución comparada de las dimensiones existentes en los planes de estudio de las dos instituciones. En la siguiente tabla se indica la frecuencia de códigos.

Tabla 3.

Comparativas dimensiones en los planes de estudio de ambas instituciones en cuanto a la frecuencia de códigos

Dimensiones	Plan de estudios ISFODOSU	Plan de Estudios Uvigo
Dimensión Pedagógica	66	83
Dimensión Personal- Profesional	67	92
Dimensión Socio- cultural	14	23
Dimensión Comunicativa	4	21
Dimensión Conocimiento de los estudiantes	24	26
Dimensión Inclusión	8	19
Dimensión Ecológica	2	3

Como puede observarse, en ambas instituciones las tres dimensiones más numerosas son la personal-profesional, la pedagógica y de conocimiento de los estudiantes, todas ellas específicas de la profesión docente. La diferencia existente en las dimensiones comunicativa e inclusiva entre ambas instituciones puede deberse a la existencia de las menciones en Lenguas Extranjeras y en Educación Especial que ofrecen un campo de especialización a los futuros docentes de Educación Infantil en la Universidad de Vigo.

Como se observa en los retratos de documento mostrados en la Figura 8, en el plan de estudios de UVigo, la dimensión pedagógica ocupa una parte significativa del documento, destacándose de manera prominente en comparación con las otras dimensiones. Esto refleja un enfoque fuerte en los aspectos pedagógicos dentro del currículo. Además, la dimensión personal-profesional también tiene una presencia destacada, ocupando una porción considerable del plan, lo que subraya su relevancia en la formación de los futuros educadores.

El plan de estudios del ISFODOSU muestra una distribución algo similar, con la dimensión pedagógica como la más representada, junto con la dimensión personal-profesional. La dimensión conocimiento de los estudiantes y la dimensión socio-cultural, tienen una mayor proporción en el plan de estudios dominicano, lo que indica un enfoque más equilibrado hacia estas áreas en el contexto de ISFODOSU.

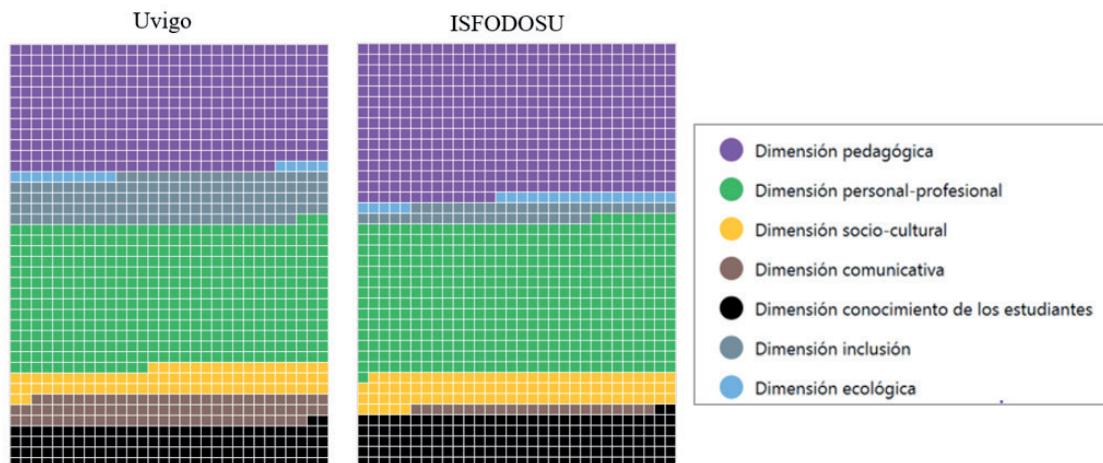


Figura 8. Retratos de documentos (Uvigo/ISFODOSU)

Además, como se observa en la figura anterior en ambos planes de estudio, la dimensión ecológica y la dimensión inclusión tienen una presencia limitada, aunque en el caso de UVigo, la dimensión ecológica aparece ligeramente más destacada, mientras que la competencia comunicativa tiene una presencia muy limitada (baja) en el plan de estudio del ISFODOSU. Esto podría señalar una oportunidad de mejora en su integración dentro de los currículos.

4. Conclusiones y prospectiva

La revisión de los planes de estudio de la formación inicial del docente de Educación Infantil/Básica de las instituciones ISFODOSU (República Dominicana) y la Universidad de Vigo (España) utilizando el método comparado ha permitido un análisis sobre el perfil de egreso de dichos profesionales, a partir de una revisión documental teniendo en cuenta las dimensiones conceptuales establecidas en las normativas de formación docente, políticas existentes y los documentos oficiales de las dos universidades participantes.

Se constata que las dimensiones pedagógica y personal-profesional son las más prevalentes, subrayando su centralidad en los currículos de ambas instituciones. Estas dimensiones están vinculadas a la enseñanza y al aprendizaje, la planificación, la gestión del aula y el crecimiento profesional, lo que coincide con las prioridades identificadas en los marcos internacionales de formación docente (UNESCO, 2021).

Las dimensiones socio-cultural y comunicativa tienen una presencia más moderada en los planes de estudios. También, en ambas instituciones se carece de las asignaturas con la relevancia necesaria para poder abordar de forma integral los retos de una educación inclusiva y diversa. La dimensión ecológica, aunque está presente, tiene una representatividad limitada en ambos planes, lo que refleja una oportunidad de mejora en términos de integración de competencias relacionadas con la sostenibilidad y el cuidado del medio ambiente (UNESCO, 2021) así como con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015).

En cuanto a la dimensión de conocimiento de los estudiantes, se observa que en ambas instituciones tienen una representación moderada. Esto indica que una comprensión profunda de los estudiantes, sus ritmos de aprendizaje y sus necesidades emocionales y

cognitivas debe ser más central en los planes de estudio, dada su relevancia en la formación de educadores competentes y atentos a las necesidades individuales de cada alumno (Zabalza y Zabalza, 2011).

De esta manera, teniendo en cuenta los elementos convergentes entre los planes de estudio de la formación inicial de docentes de educación infantil/inicial en el ISFODOSU y la Universidad de Vigo, se concluye que el perfil académico está configurado fundamentalmente por elementos relacionados con las dimensión personal-profesional, pedagógica y de conocimiento de los estudiantes en línea con lo indicado, entre otros, por Criollo (2018), Domínguez *et al.* (2017), Escudero, (2019), Zabalza y Zabalza (2011).

Además, teniendo en cuenta los aspectos más ausentes, este estudio comparado permite identificar como ámbitos a mejorar, en ambos planes de formación, los siguientes:

- Consolidación de un enfoque de formación más centrado en la inclusión: Como se dijo, la dimensión de inclusión tiene una presencia muy reducida (figura 7). Existe una necesidad creciente de fortalecer el enfoque y práctica de inclusión y atención a la diversidad tanto desde la formación inicial de docentes como en las aulas, para comprender y atender de manera efectiva las necesidades individuales de los alumnos. Una mayor integración de esta dimensión podría mejorar la capacidad de los educadores para crear ambientes de aprendizaje inclusivos y adaptados a las diversas necesidades cognitivas, emocionales y sociales de los estudiantes, independientemente de sus capacidades o contextos (Fullan, 2021; Manso Garrido-Martos, 2021; Zabalza y Zabalza, 2011). Además, reforzando esta dimensión se refuerza la dimensión socio-cultural en cuanto a la atención a las diferencias culturales, sociales y lingüísticas en el aula.
- Integración de la dimensión ecológica en ambos planes: la dimensión ecológica tiene una presencia mínima en el currículo (figura 7). En un contexto donde los educadores deben estar preparados para enseñar sobre sostenibilidad y el cuidado del medio ambiente, es importante integrar esta dimensión de manera más prominente en el plan de estudios, asegurando que los futuros docentes estén capacitados para abordar estos temas en el aula (García-Pérez y Álvarez-Rodríguez, 2022).
- Fortalecimiento de la dimensión comunicativa: las habilidades de comunicación son necesarias para el éxito académico y profesional; incluye el dominio del idioma y la habilidad comunicativa en diversos contextos. No solo implica la habilidad de transmitir información de manera clara y precisa, sino también de interactuar, escuchar, y comprender a los estudiantes, colegas, y la comunidad educativa en general. Se evidenció que esta competencia tiene un bajo nivel de presencia en el plan de estudio del ISFODOSU. Sin embargo, Domínguez *et al.* (2017), reconocen que dentro de las competencias más relevantes están las habilidades comunicativas y emocionales, junto con la empatía y la actitud lúdica.

En definitiva, los resultados de este estudio comparado sobre la formación de docentes de educación infantil/inicial constituye un referente para seguir revisando el perfil de egreso, desde una perspectiva más global y acercarnos al perfil de los docentes que requiere la educación en cualquier contexto y considerando la relevancia de la enseñanza en este nivel educativo, así como el desarrollo de los primeros años de vida, con la finalidad de mejorar no solo en el sistema educativo, sino también por asociarse al método comparado, la mejora de la sociedad (Caballero *et al.*, 2016). Es necesario seguir profundizando desde la voz de los actores para obtener propuestas más específicas y

contextualizadas que aporten a la mejora de la Formación Inicial Docente de este nivel educativo, especialmente para formar docentes, como afirman Rico-Gómez y Ponce (2022), con actitud analítica, reflexiva y crítica, capaces de colaborar en todos los ámbitos del contexto educativo.

Además, los casos estudiados pueden permitir extrapolar las conclusiones al diseño de los nuevos planes de estudio, tanto de las instituciones participantes como de cualquier otra hispanoamericana. El mapa general de las dimensiones permite vislumbrar tanto las que están altamente representadas como las infra consideradas, pero relevantes en la educación actual como son la dimensión inclusiva y la ecológica.

El estudio realizado no se agota aquí sino que se distinguen al menos tres líneas prospectivas: 1) analizar específicamente lo que ocurre con las dimensiones en los momentos de práctica docente (prácticas pedagógica o Prácticum); 2) examinar la formación inicial de docentes de otros niveles educativos no universitarios para poder constatar si la presencia de las dimensiones estudiadas perdura en los distintos planes de estudio, con independencia del ámbito en que se desarrolla la profesión docente; 3) considerar la opinión de los actores (egresados y docentes universitarios) sobre dichos planes de formación.

5. Financiación

Este trabajo ha sido cofinanciado por Programa de axudas á etapa posdoutoral da Xunta de Galicia (Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades) concedido a una de las autoras. Ref: ED481B_088..

6. Referencias

- Alastor, E.; Guilén-Gámez, F.D. & Ruiz-Palmero, J. (2024). Competencia digital del futuro docente de Educación Infantil y Primaria: un estudio por comparaciones múltiples. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 23 (1), 9–24. DOI:<https://doi.org/10.17398/1695-288X.23.1.9>.
- Asensio, I., Arroyo, D., Ruiz-Lázaro, J., Sánchez-Munilla, M., Ruiz, C., Constante-Amores, A. & Navarro-Asencio, E. (2022). Perfil de acceso a la universidad de los maestros en España [University access profile of teachers in Spain]. *Educación XXI*, 25 (2), 39-63. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31924>
- Bardin, L., (2016). *Análisis de contenido* (3^a ed.). Akal.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qpo63oa>
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J.M. (2016). Investigación en educación comparada pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 9, 39-56. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6559980.pdf>
- Castro, M. (2021). Profesores para el siglo XXI: Perfil académico, formación inicial y prácticas docentes de los profesores españoles. Introducción. *Revista de Educación*, 393, 11-35. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-495>

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Criollo, M.I. (2018). Competencias del docente del siglo XXI. *Revista Vinculando*, 16(1). <https://vinculando.org/educacion/competencias-del-docente-siglo-xxi.html>
- Cuberos Pérez, M., Santamaría Santigosa, A., Prados Gallardo, M. del M., & Arias Sánchez, S. (2019). Concepciones del aprendizaje de estudiantes en proceso de formación como docentes. *Profesorado, Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 23(3), 453–471. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11238>
- Domínguez, M.C., González, R., Medina, M., & Medina, A. (2017). Desarrollo de competencias básicas en la formación inicial del profesorado de educación infantil. *Pedagogia più Didattica* 3(1). <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-3-n-1/>
- Escudero, J.M. (2019). La profesión y formación docente en discusión: cuál es el estado de la cuestión, qué cambiar y porqué, cómo habría de hacerse. En J. Manso y J. Moya, *Profesión y profesionalidad docente* (pp. 167-178). Madrid: ANELE-REDE. <https://anele.org/pdf/profesion-y-profesionalidad-docente.pdf>
- Fernández, E. , Anguita Martínez, R., & Pradena García, Y. . (2023). Racionalidades culturales de la profesión docente: un estudio de caso en la formación del profesorado europeo. *Revista Española De Educación Comparada*, 44, 205–235. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37938>
- Fullan, M. (2021). *Los impulsores correctos para el éxito de todo el sistema*. CSE: Centre for Strategic Education, (Victoria). https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2021/03/21_Right-Drivers-Spanish-comp.pdf
- García-Pérez, C., & Álvarez-Rodríguez, J. (2022). Los planes de estudio en la formación del profesorado: Un análisis de su evolución y retos futuros. *Educación y Futuro*, 55(1), 67-88. <https://doi.org/10.1016/j.edufuturo.2022.67>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE Publications.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). *Análisis de datos cualitativos con MAXQDA: texto, audio y vídeo* . Springer.
- Manso, J., & Garrido-Martos, R. (2021). Formación inicial y acceso a la profesión: qué demandan los docentes. *Revista De Educación*, (393). <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89854>
- Mañas Olmo, M., & González Alba, B. (2023). Formación en competencia digital del profesorado de educación primaria e infantil en España. Una revisión bibliométrica de la literatura. *Publicaciones*, 53(1), 137–186. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v53i1.27990>
- Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología – MESCYT. (2015) *La Normativa 09-15 para la formación docente de calidad en República Dominicana*.

Organización de Estados Iberoamericanos (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación.

Organización Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

Rico-Gómez, M.L. y Ponce Gea, A.I. (2022). El docente del siglo XXI: perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27 (92), 77-101. <https://acortar.link/2aYoRL>

Resolución de 4 de noviembre de 2016, de la Secretaría General de Universidades, por la que se modifica la de 15 de octubre de 2015, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Universidades por el que se establecen recomendaciones para la elaboración de las memorias de solicitud de verificación de títulos oficiales universitarios. *Boletín Oficial del Estado*, 282, de 22 de noviembre de 2016.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.

Silver, C., & Lewins, A. (2014). *Uso de software en investigación cualitativa: una guía paso a paso*. Sage.

Taveras-Sánchez, B. Y. (2023). El acompañamiento pedagógico en República Dominicana: situación actual, propuestas y perspectivas de acción. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 7(1), 53–77. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i1. pp53-77>

Tribunal Constitucional República Dominicana (2015). Constitución de la República Dominicana. Gaceta Oficial No. 10805 del 10 de julio de 2015. <https://www.tribunalconstitucional.gob.do/transparencia/base-legal-de-la-instituci%C3%B3n/constituci%C3%B3n-de-la-rep%C3%BAblica-dominicana/>

UNESCO (2019), *Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. UNESCO. <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/llece/ERCE2019>

UNESCO (2021), *Avances recientes de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación* - UNESCO Biblioteca Digital

UNESCO (2023). *Informe mundial sobre el personal docente. Afrontar la escasez de docentes*. UNESCO. UNESCO Biblioteca Digital

Unidad de Seguimiento y Evaluación de la Política Educativa -USEPE- (2019): *La carrera docente en República Dominicana: formación inicial e ingreso*. Informe de Política Educativa Ideice nº 14, 1-8. <https://acortar.link/fa1eKh>

Universidade de Vigo. (s. f.). Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales (Grado en Educación Infantil). http://fcce.uvigo.es/docs/estudos/EI/Memoria_EI.pdf

Valle, J.M. & Manso, J. (2018). *La voz del profesorado: Acceso a la profesión docente e inserción en el puesto de trabajo*. Madrid: CGCDL.

Zabalza, M.A. & Zabalza, M.A. (2011), *La formación del profesorado de Educación Infantil*, “CEE Participación Educativa”, vol. 16, pp. 103-113.