

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

Analysis and Research



1



La persistencia de un modelo sin cambio: la mirada del profesorado español sobre la formación inicial docente a partir de TALIS 2024

The persistence of an unchanged model: the view of spanish teachers on initial teacher training based on TALIS 2024

Roberto Sánchez-Cabrero*;
Haizea Galarraga-Arrizabalaga;**
María Álvarez-Couto***

DOI: 10.5944/reec.49.2026.46839

Recibido: 27 de octubre de 2025
Aceptado: 13 de diciembre de 2025

*ROBERTO SÁNCHEZ-CABRERO: Doctor en Psicología Clínica y de la Salud (2008) y en Ciencias Sociales (2022). Profesor Acreditado Doctor (PCD) por ANECA en España, habiendo obtenido un Sexenio de investigación (2021-2019). Es Subdirector de la Facultad de Profesorado y Educación del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid desde 2021. Su área de especialización es la psicología, la educación y las tecnologías desde una perspectiva ecléctica, siendo autor de más de cincuenta publicaciones en revistas de impacto y más de veinte capítulos en libros académicos en los últimos años. Tiene más de quinientas citas en Google Scholar (índice h= 9). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1978-7531> **Datos de contacto:** E-mail: roberto.sanchez@uam.es

HAIZEA GALARRAGA-ARRIZABALAGA: Haizea Galarraga-Arrizabalaga holds a PhD in Educational Innovation and Intervention (2018) from Mondragon Unibertsitatea, Spain. She has advanced and specialized studies in Primary Education, Children's and Young Adult Literature, Multilingual and Intercultural Education, Linguistics, and Basque Philology, among others. She has 12 years of teaching experience in the university field, always within Faculties of Education Sciences. She currently works in the Department of Didactics and School Organization at the University of the Basque Country (UPV/EHU). She is an editor for the Revista de Psicodidáctica and an organizer of the International CIMIE Conference. She is a member of the consolidated research group IKHEZI and coordinates a teaching and research project on university Service-Learning. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9870-5081> **Datos de contacto: E-mail: haizea.galarraga@ehu.eus

***MARÍA ÁLVAREZ-COUTO: PhD in Education form Complutense University of Madrid (UCM). She has specialized studies in Special Education. She has six years of teaching experience in the university field in degrees and master's degrees related to Education Sciences. She currently works in the Department of Education, Research Methods and Evaluation in the Faculty of Human and Social Sciences at Comillas Pontifical University. She is member of the research group Pedagogía Adaptativa. Her research focuses on developmental disorders across all life stages and inclusive education. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0006-6806> **Datos de contacto:** E-mail: macouto@comillas.edu

Resumen

TALIS (Teaching and Learning International Study) 2024 nos brinda la oportunidad de conocer el mundo educativo desde el punto de vista de docentes y equipos directivos con una perspectiva internacional y comparativa. El presente estudio aprovecha los resultados publicados en TALIS 2024 para profundizar en la valoración que hacen 4443 docentes de Educación Primaria en activo del ámbito educativo español sobre su formación universitaria inicial habilitante (FUIH), mostrando cómo evoluciona esta valoración según el año de finalización (1980-2024) y según diversas variables atributivas (edad, experiencia docente, multilingüismo y vocación docente). Los resultados muestran que esta valoración es independiente a cuando finalizaron su FUIH y refleja una valoración dividida en el profesorado, con más de la mitad de los docentes con una percepción de su FUIH negativa, lo que muestra que el modelo educativo español tiene un amplio margen de mejora. Se propone que la FUIH debiera incidir en su vertiente más práctica, mostrar más cercanía al ámbito real e incluir un programa de mentoría a nuevos profesionales, puesto que son los factores vinculados a las bajas puntuaciones obtenidas.

Palabras clave: TALIS; Profesorado; Educación Primaria; PISA; Formación de docente; Formación inicial

Abstract

TALIS (Teaching and Learning International Study) 2024 provides us with the opportunity to learn about the world of education from the perspective of teachers and school leaders with an international and comparative perspective. This study uses the results published in TALIS 2024 to delve deeper into the assessment made by 4,443 active primary school teachers in the Spanish education system of their initial qualifying university training (IQUT), showing how this assessment evolves according to the year of completion (1980-2024) and according to various attributive variables (age, teaching experience, multilingualism, and teaching vocation). The results show that this assessment is independent of when they completed their IQUT and reflects a divided assessment among teachers, with more than half of teachers having a negative perception of their IQUT, which shows that the Spanish educational model has ample room for improvement. It is proposed that IQUT should focus more on practical aspects, be more closely linked to the real world, and include a mentoring program for new professionals, as these are the factors linked to the low scores obtained.

Keywords: TALIS; Teachers; Primary Education; PISA; Teacher Training; Initial Training

1. Introducción

El Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje (TALIS, *Teaching and Learning International Study*) es un estudio internacional de gran escala impulsado por la OECD (*Organization for Economic Cooperation and Development*: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en español) que recoge la opinión de docentes y equipos directivos de centros educativos (Ainley & Schulz, 2025) sobre numerosos aspectos de su labor profesional.

En el caso de España, TALIS se aplica en todos los niveles de educación obligatoria (añadiendo el segundo ciclo de Educación Infantil en el último TALIS: OECD, 2025) y permite obtener una visión detallada sobre distintos aspectos del trabajo docente en España. Entre ellos, destacan las condiciones laborales, la formación inicial y continua, la experiencia profesional, el clima del centro, la satisfacción con la enseñanza, la gestión del aula y las prácticas de evaluación, entre otros (Echeverría-Molina & Sánchez-Cabrero, 2021; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2019).

Llevado a cabo inicialmente en 2008, encadena cuatro ciclos (2008, 2013, 2018 y 2024), en los que el ámbito educativo español siempre ha estado presente, siendo la última edición, TALIS 2024, liberada el 7 de octubre de 2025 (OECD, 2025), el objeto de análisis de este trabajo.

En España, la muestra del estudio de TALIS 2024 incluyó 507 centros de Educación Secundaria (en adelante ES) y 506 de Educación Primaria (en adelante EP). La participación fue muy alta, con un 94 % de docentes y más del 97 % de directores y directoras de ambas etapas que respondieron a los cuestionarios.

Los resultados de la aplicación de TALIS 2024 (OECD, 2025) sobre el ámbito educativo español se entienden mejor si se apoyan en la evidencia acumulada por la investigación emergida de las ediciones 2013 y 2018 (Veletić & Mejía-Rodríguez, 2024). Aunque se han llevado a cabo trabajos que utilizan los datos de TALIS desde distintas perspectivas, la cantidad y complejidad de información que contiene esta base hace que buena parte de los datos siga sin analizarse (Sánchez-Cabrero, 2023). Aun con todo, TALIS se erige como una fuente sólida para estudiar satisfacción laboral (Kasalak & Dagyar, 2020), clima de aula (Chen *et al.*, 2023; Nalipay, 2023; Zhang *et al.*, 2021), liderazgo distribuido (Diagne, 2023; Liu, 2020), percepción sobre la formación universitaria inicial habilitante (en adelante FUIH) (Wiens *et al.*, 2022), colaboración docente (Xie *et al.*, 2023) o autoeficacia (Gálvez *et al.*, 2018; Kasalak & Dagyar, 2020; Yoon & Kim, 2022), con comparaciones válidas entre países. Por ejemplo, el análisis de 153.682 docentes de 48 sistemas educativos con TALIS 2018 mostró niveles latentes de satisfacción laboral comparables mediante técnicas de alineamiento, con España entre los países con mayor satisfacción declarada (Zakariya, 2020). Además, los análisis multínivel y comparativos con TALIS 2018 han confirmado qué demandas y recursos se asocian de forma diferenciada con la satisfacción laboral, e identifican perfiles de satisfacción que dependen del equilibrio entre carga y apoyos (Zakariya *et al.*, 2020).

Por otro lado, otros estudios con TALIS 2018 (OECD, 2019) han mostrado que los recursos organizativos, como el liderazgo distribuido y la calidad del clima, se vinculan a mayor satisfacción laboral y a mejores indicadores de funcionamiento docente (Chen *et al.*, 2023), seguido de las relaciones positivas docente-alumnado, lo que refuerza la idea de intervenir sobre recursos del entorno escolar (Diagne, 2023), algo coherente con hallazgos previos sobre clima y bienestar en muestras internacionales (Bellibas & Liu, 2018; Collie *et al.*, 2012).

Respecto a la autoeficacia docente, cabe destacar que ocupa un lugar central, ya que conecta prácticas, bienestar y resultados percibidos (Gálvez *et al.*, 2018, Kasalak & Dagyar, 2020). Se concluye que la autoeficacia se asocia positivamente con la calidad de los procesos de aula, el ajuste académico del alumnado y el bienestar psicológico del profesorado (Zee & Koomen, 2016). Evidencias recientes con TALIS 2018 muestran que las trayectorias de desarrollo profesional se relacionan con la autoeficacia y satisfacción, lo que apunta a mecanismos de mejora que combinan recursos personales y organizativos (Yoon & Kim, 2022).

En el marco español, y respecto a la formación inicial docente, trabajos como los de Sánchez-Cabrero (2023) ponen de manifiesto que las reformas educativas no han impactado en un cambio real en la autopercepción de la FUIH en los últimos 40 años. Aunque la sociedad y el plano educativo hayan transitado numerosos cambios (López-Serrano, 2019), no parece haber influido en la manera en la que docentes perciben sentirse preparados para su labor.

Analizar la situación docente lleva, ineludiblemente, a vincular dicha realidad con los resultados del estudiantado. Existen estudios que sugieren que parte de la variación en PISA (*Programme for International Student Assessment*) se relaciona con la labor docente y, en consecuencia, con TALIS (Cordero & Gil-Izquierdo, 2018; Huang *et al.*, 2019); lo que apunta, de forma indirecta, al papel de la formación inicial. Son numerosos los estudios que abordan la falta de evolución en los resultados del alumnado en las pruebas PISA (Cuñat-Roldán & Cuñat-Giménez, 2022; López-Rupérez *et al.*, 2020). Estudios como el de Mammadov & Cimen (2019) vinculan carencias formativas docentes a aquellos lugares con peores resultados en PISA; es por ello por lo que la formación inicial puede ser un claro indicador de la práctica docente (Wiens, 2022). Todo ello respalda la hipótesis de que la calidad de la preparación de entrada al oficio influye en los resultados del alumnado (Hanushek *et al.*, 2019).

En un contexto socioeducativo en el que las preocupaciones sobre la educación básica obligatoria y el fracaso escolar están en aumento (Antelm *et al.*, 2018; Garrido-Yseret *et al.*, 2020), se torna necesario analizar las causas y motivos del estancamiento del modelo educativo español. Para ello, la labor docente y su FUIH serán aspectos clave tanto para la calidad de enseñanza como para los resultados del estudiantado. Tal y como sugieren Veletić y Mejía-Rodríguez (2024), los datos de TALIS poseen un potencial aún poco explorado y se observa que aspectos como la retroalimentación docente y la formación y preparación inicial han recibido menos atención que otros temas dentro de esta misma categoría; por lo que merece un análisis exhaustivo y específico.

En este sentido, resulta pertinente detener el foco en la formación inicial docente, ya que, aun siendo uno de los ámbitos menos investigados, se erige como un elemento estructural en la configuración del ejercicio profesional. Detenerse en su análisis permite comprender las bases sobre las que se construye la práctica docente y contextualizar las demandas educativas actuales.

La formación inicial docente constituye el punto de partida esencial en la profesionalización del profesorado, al sentar las bases conceptuales, pedagógicas y actitudinales que guiarán su desempeño a lo largo de la carrera profesional (Tatto, 2021). Su finalidad es proporcionar una preparación integral que combine el conocimiento disciplinar con la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como con las competencias necesarias para afrontar la diversidad del aula y los retos sociales de la educación contemporánea (Vaillant & Marcelo, 2010). Los recientes cambios socioeducativos en

educación superior han impulsado una revisión y transformación de la docencia universitaria, dando lugar a nuevas reformas educativas (Marchesi *et al.*, 2021), rediseñando los planes de estudio y las metodologías de enseñanza.

En el contexto europeo, la Comisión Europea (2021) subraya la importancia de garantizar una formación inicial de calidad que incorpore prácticas reflexivas (Esteve & Alsina, 2010) aprendizajes basados en la evidencia y experiencias tempranas de inmersión en entornos reales de enseñanza (Sánchez-Cabrero & Pericacho-Gómez, 2021). Sin embargo, distintos informes coinciden en señalar que la distancia entre la teoría y la práctica continúa siendo una de las principales debilidades de los programas formativos. Los modelos más recientes abogan por enfoques integrados en los que la práctica profesional y la reflexión crítica se desarrolle de forma conjunta y progresiva (Darling-Hammond & Hyler, 2020). Entre otros aspectos que se subrayan en la literatura, es necesario comprender mejor el papel de la investigación en la formación del profesorado, así como cómo se define y desarrolla la propia identidad docente (Livingston & Flores, 2017).

Desde una perspectiva internacional, las investigaciones coinciden en que los sistemas educativos con programas de formación inicial más rigurosos y articulados con la práctica escolar tienden a obtener mejores resultados en términos de eficacia docente y aprendizaje del alumnado (Hanushek *et al.*, 2019; Darling-Hammond & Hyler, 2020). Junto a programas de éxito, cabe destacar el rol del docente universitario como motor de cambio (Gutiérrez *et al.*, 2018). Así, la formación inicial docente no solo constituye un proceso formativo, sino también un mecanismo de garantía de calidad educativa, cuyo fortalecimiento resulta estratégico para afrontar los desafíos de la enseñanza en el siglo XXI.

En el caso español, la formación inicial del profesorado ha estado sujeta a múltiples reformas normativas, especialmente desde la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). No obstante, diversos estudios sostienen que estos cambios estructurales no han supuesto transformaciones sustantivas en la autopercepción de competencia profesional del futuro profesorado (Jarauta *et al.*, 2021; Sánchez-Cabrero, 2023).

En España, uno de los aspectos analizados principales en la formación inicial es el Prácticum, por su significatividad con la práctica real (Colomo & Gabarda, 2021; Torres-Cladera *et al.*, 2022). Algunos Estudios señalan que la valoración disminuye cuando existe escasa conexión entre prácticas y Trabajo Fin de Grado o cuando la participación del estudiantado en la evaluación es limitada, mientras que aumenta cuando hay co-diseño y co-evaluación entre universidad y centros asociados (Barba *et al.*, 2020; Verger-Gelabert *et al.*, 2023). Esta coherencia también importa en dominios específicos de equidad e inclusión: egresados españoles reportan déficits percibidos en su preparación para el tratamiento educativo de la diversidad cuando la experiencia práctica y los contenidos didácticos no están bien integrados, lo que incide en una valoración más tibia de la formación inicial (Garay *et al.*, 2023; González-Fernández *et al.*, 2024). La valoración mejora cuando el programa incorpora experiencias auténticas y evaluación explícita de competencias para la inclusión y para la alfabetización cultural y lingüística, con resultados positivos en estudiantes de EP en contextos españoles (Del Olmo-Ibáñez *et al.*, 2023).

En consonancia con estas demandas de actualización formativa y coherencia entre teoría y práctica, han surgido propuestas que operativizan el perfil competencial del profesorado actual. Un ejemplo reciente es el modelo 9:20 (Valle *et al.*, 2023) construido a partir de la experiencia de numerosos centros y docentes, que estructura la profesionalidad en nueve espacios de actuación y veinte competencias asociadas. La herramienta

tiene como finalidad tanto facilitar procesos de autoevaluación y reflexión profesional, como orientar decisiones y mejoras en un contexto educativo cambiante.

En suma, la revisión de la literatura evidencia que la formación inicial docente es un componente clave en la mejora de los sistemas educativos. Entre los aspectos innovadores susceptibles de generar mejora se encuentran los siguientes: la integración y la interdisciplinariedad; la consideración del aspecto emocional de la docencia; la promoción de la colaboración e intercambio y la valorización de los aprendizajes informales y de los procesos de autoformación (Vaillant & Marcelo, 2021). Por lo tanto, es posible concluir que la alineación con las demandas actuales de la profesión emerge como una prioridad para avanzar hacia una docencia más competente, reflexiva y comprometida con el aprendizaje de todo el alumnado.

2. Método

2.1. Objetivos e hipótesis

Derivado de todo lo expuesto a lo largo de la introducción teórica, podemos considerar que la edición de TALIS del año 2024, publicada el 7 de octubre de 2025 (OECD, 2025), nos proporciona herramientas suficientes para aportar luz sobre la consideración de la FUIH por parte de docentes del ámbito educativo español. Por ello, este metaanálisis de los resultados de TALIS 2024 en España tiene como objetivo principal analizar la percepción de los docentes de EP en activo respecto a la FUIH que recibieron teniendo en cuenta el año en el que la finalizaron. Este objetivo se desgrana a través de 3 objetivos específicos: (1) Determinar si los ítems destinados a evaluar la percepción de la FUIH conforman un todo coherente, fiable y válido vinculado con la autoevaluación de la formación inicial como factor principal, (2) mostrar la evolución de la percepción de la FUIH en docentes de EP en activo según el año de finalización, desde el año 1980 hasta el año 2024, y (3) evaluar el estado actual de la FUIH desde el punto de vista del docente de EP en activo, teniendo en cuenta diversas variables atributivas incluidas en TALIS 2024 (edad, experiencia, multilingüismo y vocación docente).

Dado que TALIS no es un instrumento específicamente diseñado y validado para evaluar el estado actual de la FUIH desde el punto de vista del docente de EP en activo en España, es conveniente evaluar si los ítems destinados y seleccionados para este propósito son fiables, válidos y conforman una estructura cohesionada científicamente para esta población, por lo que, como primer objetivo específico del estudio, será necesario realizar un análisis factorial exploratorio con la muestra participante, para valorar la covarianza y los componentes principales de los ítems que miden la evaluación de la formación inicial presentes en TALIS 2024. En segundo lugar, para conocer la evolución de la percepción de la formación inicial del profesorado de EP según el año de finalización, desde el año 1980 hasta el año 2024, se realizará un análisis de tendencias mediante el cálculo de las funciones polinómicas que mejor representan la distribución de los datos. Por último, para describir el estado actual de la formación docente inicial se utilizarán estadísticos descriptivos, distribución de frecuencias, correlaciones y contrastes de diferencias de medias según los datos recopilados por TALIS 2024.

Tal y como se mostró en el estudio previo de Sánchez-Cabrero (2023) realizado con TALIS 2018 (OECD, 2019), como hipótesis principal se espera una distribución fundamentalmente plana de los resultados en función del año de finalización de la FUIH y una consideración de la FUIH por parte de docentes de EP ligeramente negativa, independientemente de las variables atributivas consideradas.

2.2. Población y Muestra

La muestra del estudio ha sido extraída de los resultados iniciales de la macroencuesta internacional TALIS en su edición de 2024 (OECD, 2025). Un total de 8060 docentes de EP del ámbito educativo español han participado anónimamente en TALIS 2024. No obstante, se eliminaron todos aquellos que afirmaron no haber cursado un Grado o una diplomatura en magisterio como FUIH (ítem TQ_04; N=883), todos aquellos que terminaron su formación inicial antes de 1980 (ítem TQ_05) y todos aquellos que no respondieron a alguno de los ítems de TALIS analizados en este estudio (ítems TQ_04, TQ_05 y TQ_06), dejando la muestra final del estudio en 4443 participantes.

Según el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024), la población total de docentes de EP en activo en el curso 2022-2023 estaba conformada por 324.432 docentes, por lo que, conocida la población y la muestra del estudio, es posible afirmar que se trata de una muestra claramente representativa de dicha población, con un nivel de confianza del 95 %, incluyendo un estrechísimo margen de error de un 1.46 %.

La distribución de la muestra según el año de finalización de su formación inicial puede verse en la Figura 1, a continuación, agrupada en décadas, tal y como se representa en los resultados iniciales de TALIS 2024:

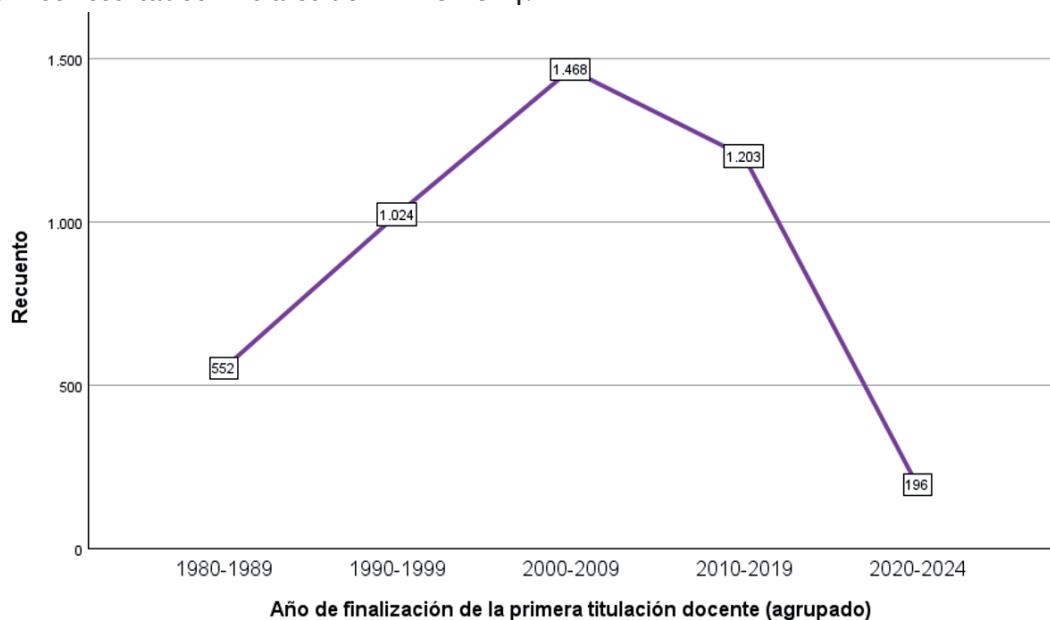


Figura 1. Distribución de la muestra según año de finalización de la formación inicial.

Según los datos mostrados en la Figura 1 la mayoría de los participantes terminó su formación inicial en la década 2000-2009.

A pesar de que TALIS sí que evalúa el sexo del participante en el ítem TQ_01, la versión española de TALIS 2024 no la incluye, por lo que no es posible saber la distribución según el sexo. Sí es posible, en cambio, conocer la distribución según edad de los participantes, agrupada en períodos de 10 años de edad, salvo el primero y el último periodo, que se presenta de manera abierta, tal y como se muestra, a continuación, en la Figura 2:

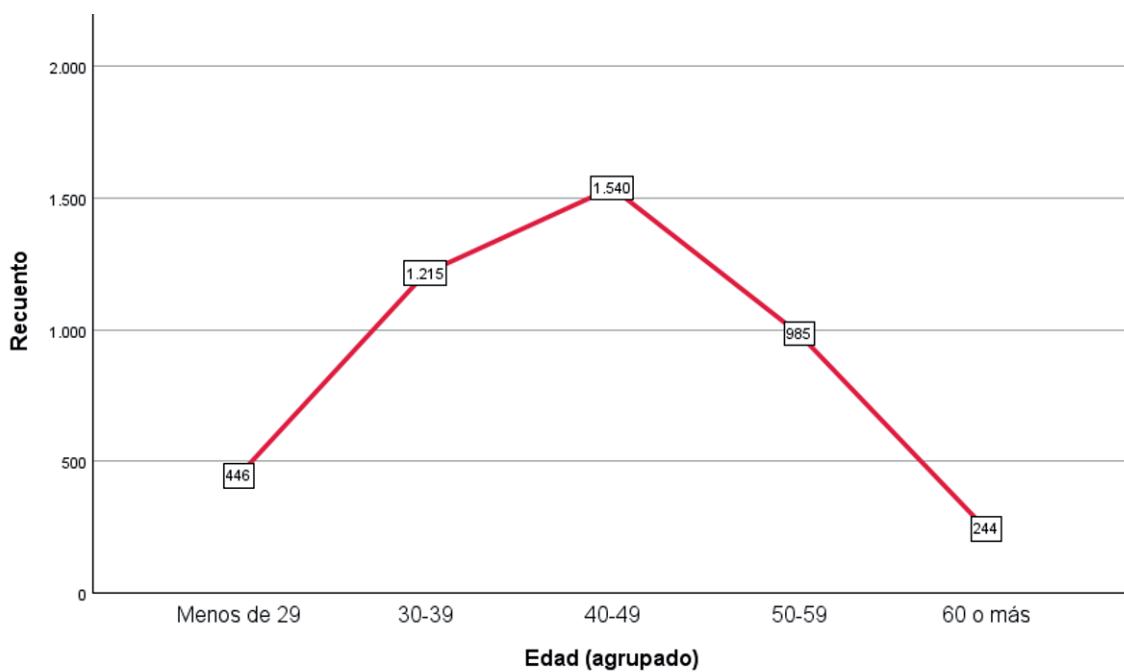


Figura 2. Distribución de la muestra según la edad del participante.

Puede observarse en la Figura 2 como la edad mayoritaria de los participantes se sitúa en el rango de edad 40-49 años.

Respecto a la experiencia laboral de los participantes, TALIS recoge los años de experiencia laboral totales en cuatro rangos, tal y como puede observarse en la Figura 3 a continuación:

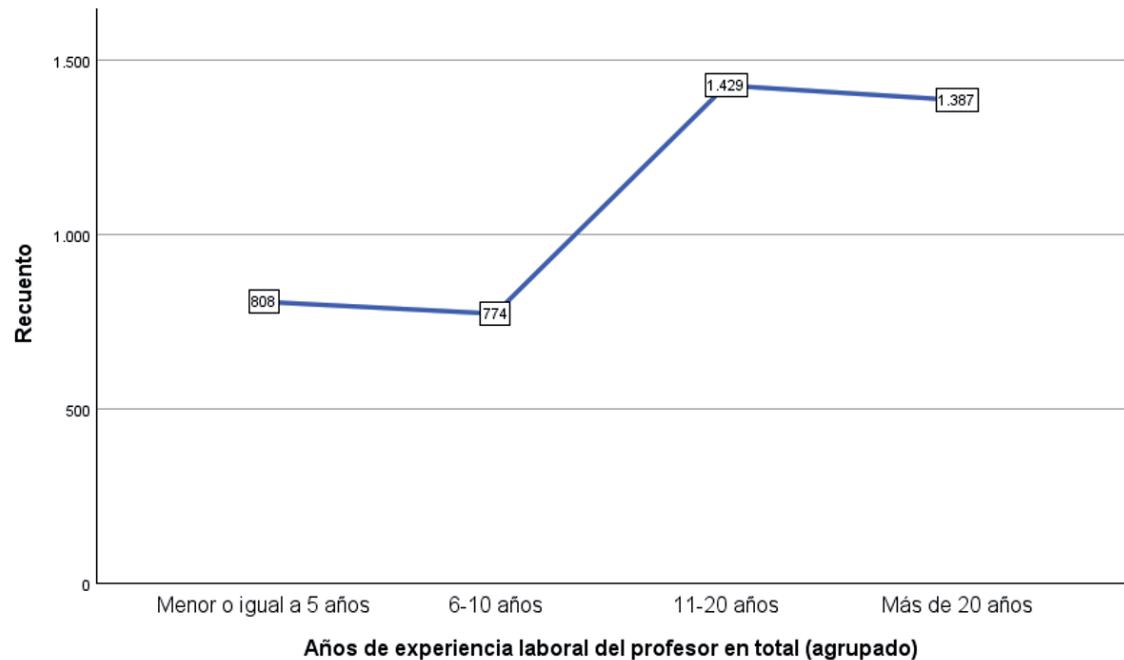


Figura 3. Distribución de la muestra según la experiencia laboral total

Tal y como se observa en la Figura 3, la muestra participante mayoritariamente supera los 10 años de experiencia.

Debido a que España es un país donde conviven varias lenguas cooficiales, dependiendo de la comunidad autónoma, el cuestionario TALIS puede resolverse en distintos idiomas en contextos monolingües, bilingües o multilingües. A continuación, la figura 4 muestra la distribución de los participantes dependiendo del multilingüismo de su contexto escolar.

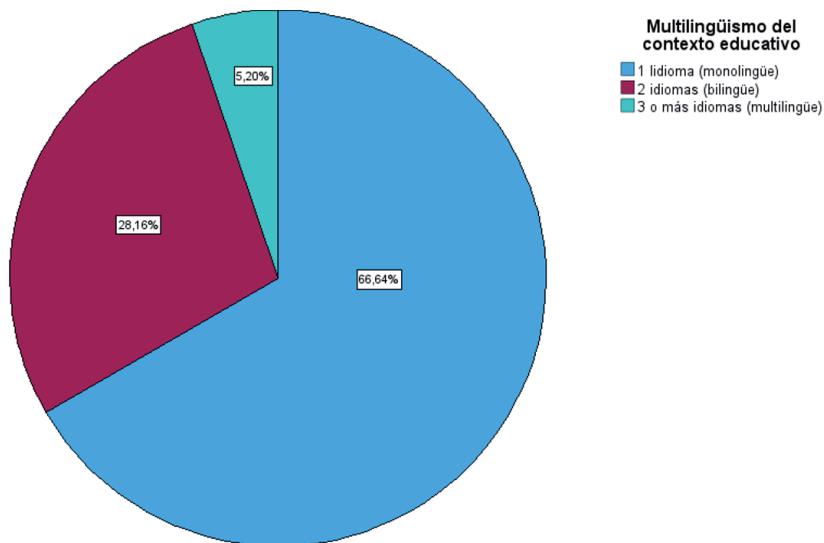


Figura 4. Distribución de la muestra según el multilingüismo de su contexto escolar

Aproximadamente dos tercios de la muestra ejercen, tal y como se ve en la Figura 4, en entornos monolingües.

Por último, otra variable atributiva que podría generar diferencias es la elección del perfil profesional en función de un interés vocacional. La Figura 5, continuación, muestra la distribución de la muestra según el interés vocacional en la carrera docente.

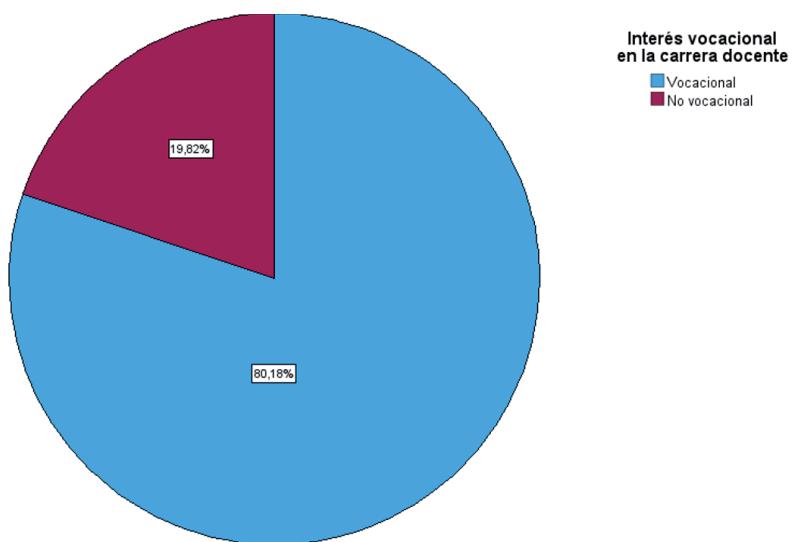


Figura 5. Distribución de la muestra según el interés vocacional en la carrera docente.

La Figura 5 muestra con claridad que la muestra de docentes de EP del ámbito educativo español está formada mayoritariamente por docentes vocacionales (80,18 %).

2.3. Procedimiento y diseño experimental

Este estudio desarrolla una investigación ex post facto, de tipo descriptivo y correlacional, analizando las relaciones entre determinadas variables previamente medidas recogidas en los cuestionarios elaborados en TALIS 2024 con profesorado de EP en el ámbito educativo español.

Se desarrolla de forma transversal, puesto que solo se analizan los datos recogidos en el ciclo de 2024, a pesar de que se realiza un análisis longitudinal con los datos de TALIS 2024.

Se podría afirmar que este estudio aborda un metaanálisis, puesto que TALIS es un conglomerado de cuestionarios con diversas fuentes y agentes de información, a pesar de que es la única fuente de información utilizada en este estudio.

Respecto al procedimiento seguido hasta la elaboración del manuscrito final, este se especifica a continuación:

1. Se descargaron los ficheros correspondientes a docentes de EP de las bases de datos de TALIS 2024 desde los servidores oficiales de la OECD.
2. Se aplicaron diferentes filtros a los datos: Segundo país (España), titulación inicial habilitante (Grado o Diplomatura en Magisterio), año de finalización de la FUIH (mínimo 1980) y respuesta completa a todos los ítems de interés para el estudio.
3. Se realizaron los análisis estadísticos oportunos y se crearon diferentes gráficos e histogramas. En concreto:
 - a. Cálculo de coeficientes de fiabilidad (alfa de Cronbach y Omega de McDonald) a los seis ítems que sirven para evaluar la FUIH.
 - b. Cálculo de la normalidad de la distribución de los datos mediante el *Kolmogorov-Smirnov (K-S) Test*.
 - c. Análisis Factorial Exploratorio a los seis ítems que sirven para evaluar la FUIH.
 - d. Elaboración de histogramas para mostrar visualmente el efecto del paso del tiempo sobre la formación inicial de los docentes, teniendo en cuenta las diferentes variables implicadas.
 - e. Cálculo de las líneas de tendencia y funciones de regresión polinómica y múltiple para determinar la distribución de los datos formando tendencias y modelos predictivos.
 - f. Correlaciones, usando *Rho de Spearman*, para establecer la orientación y fuerza de las relaciones entre variables.
 - g. Análisis de la significación de los contrastes de diferencias de medias para evaluar la relevancia de las variables atributivas.

2.4. Variables e Instrumentos

Para la realización de este estudio se ha utilizado las bases de datos de TALIS 2024. En concreto, se ha utilizado las respuestas de docentes de EP del ámbito educativo español

en los ítems TQ_02, TQ_04, TQ_05, TQ_06, TQ_08 y TQ_13 y la configuración preevaluada de cada centro educativo.

La base de datos de TALIS 2024 completa se compone de 458 variables para cada participante (incluyendo identificadores y pesos) y se compone de datos aportados por el propio docente y por el director de su centro educativo. Las variables incluidas en TALIS pueden ser de distintos tipos: Variables cuantitativas continuas, variables cuantitativas discretas, variables ordinales dicotómicas, variables ordinales múltiples e identificadores (nominales). Todos los ítems de autoevaluación docente derivan de un cuestionario de ítems de selección única con cuatro opciones de respuesta tipo Likert (desde muy en desacuerdo a muy de acuerdo).

El autoinforme que completan docentes y directores de cada centro educativo es un cuestionario digital (o impreso en papel en casos excepcionales), sensiblemente diferente para directores y docentes. Se estima que se tarda en contestar de 45 a 60 minutos.

Respecto a las variables incluidas en este estudio, estas son descritas a continuación:

- Autoevaluación de la FUIH en el docente: Ítems TQ_06 a-f en TALIS (Códigos desde TT4Go6A a TT4Go6F). TALIS solicita autoevaluar el grado de acuerdo o desacuerdo con seis afirmaciones acerca de su primera titulación habilitante relacionada con la docencia en una escala ordinal con cuatro niveles (Muy en desacuerdo, en desacuerdo, De acuerdo, Muy de acuerdo), dos de los cuales son objetivamente negativos y los otros dos son objetivamente positivos, no existiendo una puntuación intermedia de manera explícita.
- Año de finalización de los estudios de Formación Inicial en el docente: Ítem TQ_05 en TALIS (Código T4TYQUAL). Variable ordinal de 5 niveles que corresponde con las décadas que componen los años de finalización de los estudios entre 1980 y 2024.
- Edad: Ítem TQ_02 en TALIS (Código T4TAGEGR). A pesar de ser en origen una variable cuantitativa discreta, TALIS 2024 agrupa esta variable de forma ordinal en bloques asimétricos. Establece dos bloques abiertos para los menores de 25 años y los mayores de 60 años; un bloque de cinco años comprendido entre los 25 y 29 años y tres bloques de 10 años para 30-39 años, 40-49 años y 50-59 años.
- Años de experiencia docente: Ítem TQ_13b en TALIS (Código T4TYEXPTT). Variable ordinal de 4 niveles (menor o igual a 5 años, 6-10 años, 11-20 años, Más de 20 años) que evalúa los años de experiencia totales ejerciendo profesionalmente como docente en EP.
- Multilingüismo en el contexto escolar: Variable de control según el centro educativo en TALIS (Código T4TLANGN). Variable ordinal de 3 niveles (monolingüe, bilingüe y multilingüe) que evalúa el multilingüismo del contexto escolar del centro educativo al que pertenece el docente.
- Interés vocacional en la carrera docente: Ítem TQ_08 en TALIS (Código TT4Go8). Variable nominal dicotómica (Sí/No) que evalúa si la enseñanza fue la primera opción como elección de la carrera profesional.

3. Resultados

En respuesta al primer objetivo de investigación, consistente en determinar si los ítems destinados a evaluar la percepción de la formación inicial de los docentes conforman un todo coherente, fiable y válido vinculado con la autoevaluación de la formación inicial como factor principal, en primer lugar, los resultados de los análisis de fiabilidad de los seis ítems que evalúan la satisfacción del docente con su formación inicial muestran unos resultados óptimos, puesto que las puntuaciones obtenidas en los indicadores Alfa de Cronbach (0.876) y Omega de McDonald (0.874) muestran indicadores excelentes. Por otro lado, según el K-S Test, la distribución de los datos de cada ítem siguen configuraciones no normales, por lo que será necesario el uso de pruebas no paramétricas para calcular la significación de la relevancia de las distintas variables consideradas.

En segundo lugar, respecto a la validez cuantitativa de los seis ítems y la estructura de su matriz de covarianza, los resultados obtenidos en el análisis factorial exploratorio de componentes principales revelan, a su vez, unos indicadores óptimos, puesto que los indicadores Medida de la adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO= 0.869) y Test de esfericidad de Bartlett (Chi-Square= 13289,173; gl= 15; p= <0.001) muestran resultados excelentes.

En concreto, puede observarse, tanto en la Tabla 1 como en el gráfico de sedimentación resultante (Figura 6), como solamente hay un componente principal que supere un autovalor de 1, lo que indica una fuerte cohesión de los seis ítems vinculados a un factor común (autoevaluación de la FIUH) tal y como se ve en la matriz de componentes.

Tabla 1.

Matriz y estructura de componentes principales del análisis factorial

| Componente | Autovalores iniciales | | | Extracción de sumas de cargas al cuadrado | | |
|------------|-----------------------|---------------|-------------|-------------------------------------------|---------------|-------------|
| | Total | % of Varianza | % acumulado | Total | % of Varianza | % acumulado |
| 1 | 3,737 | 62,277 | 62,277 | 3,737 | 62,277 | 62,277 |
| 2 | ,816 | 13,604 | 75,881 | | | |
| 3 | ,448 | 7,472 | 83,353 | | | |
| 4 | ,355 | 5,923 | 89,277 | | | |
| 5 | ,341 | 5,690 | 94,967 | | | |
| 6 | ,302 | 5,033 | 100,000 | | | |

Matriz de componentes

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| A. MI FIUH: Me proporcionó una comprensión sólida de área(s) o materia(s) que imparto. | ,741 |
| B. MI FIUH: Me proporcionó ideas para gestionar el comportamiento en el aula con éxito. | ,754 |
| C. MI FIUH: Incluía tiempo suficiente para poder observar un aula. | ,744 |
| D. MI FIUH: Tenía un buen equilibrio entre los aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza. | ,843 |
| E. MI FIUH: Me proporcionó suficientes oportunidades prácticas para enseñar en el centro educativo. | ,805 |
| F. MI FIUH: En general, era de buena calidad. | ,841 |

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

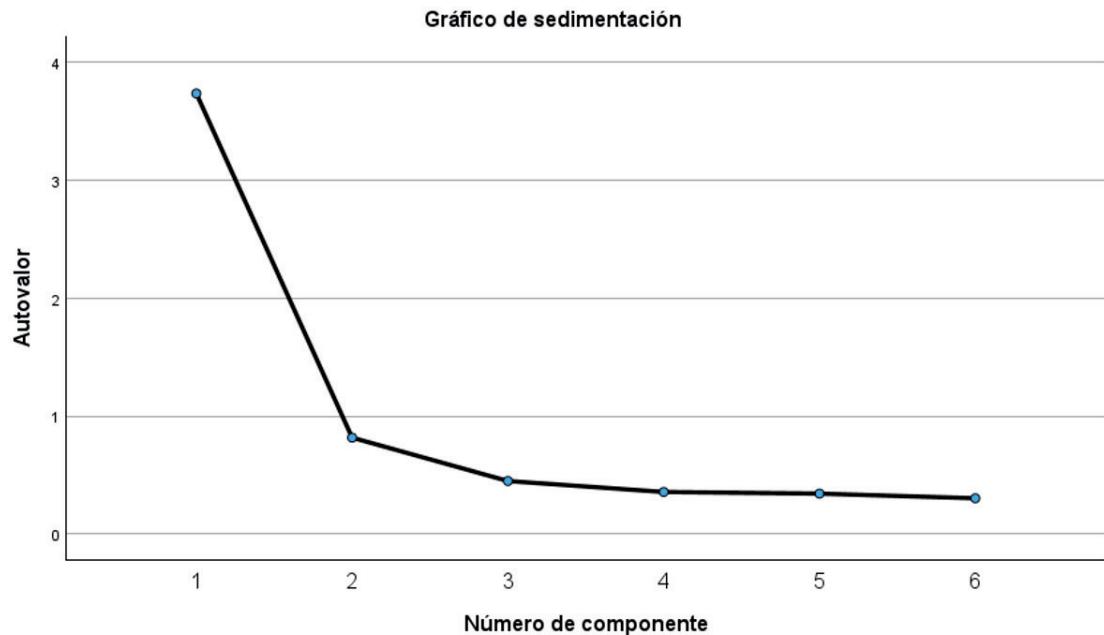


Figura 6. Gráfico de sedimentación resultante del análisis factorial exploratorio

Además, también puede observarse tanto en la Tabla 2 como en Tabla 3, a continuación, que tanto la matriz de covarianzas como las correlaciones de Spearman (*rho*) son fuertes, directas y significativas entre todos los ítems entre sí.

Tabla 2.

Matriz de covarianzas

| | A | B | C | D | E | F |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| A. MI FIUH: Me proporcionó una comprensión sólida de área(s) o materia(s) que imparto. | | | ,522 | | | |
| B. MI FIUH: Me proporcionó ideas para gestionar el comportamiento en el aula con éxito. | | ,304 | | ,557 | | |
| C. MI FIUH: Incluía tiempo suficiente para poder observar un aula. | ,205 | | ,244 | | ,622 | |
| D. MI FIUH: Tenía un buen equilibrio entre los aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza. | ,285 | | ,297 | ,344 | | ,536 |
| E. MI FIUH: Me proporcionó suficientes oportunidades prácticas para enseñar en el centro educativo. | ,229 | | ,266 | ,394 | ,354 | |
| F. MI FIUH: En general, era de buena calidad. | ,312 | | ,296 | ,265 | ,313 | |
| | | | | | ,297 | ,453 |

Tabla 3.
Correlaciones de Spearman (rho) entre ítems

| | A | B | C | D | E | F |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----------|-----------------|-----------------|-----------------|--------------------------------------|
| A. MI FIUH: Me proporcionó una comprensión sólida de área(s) o materia(s) que imparto. | 1 | | | | | |
| B. MI FIUH: Me proporcionó ideas para gestionar el comportamiento en el aula con éxito. | | ,535** 1 | | | | |
| C. MI FIUH: Incluía tiempo suficiente para poder observar un aula. | | | ,338** ,391** 1 | | | |
| D. MI FIUH: Tenía un buen equilibrio entre los aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza. | | | | ,523** ,574** 1 | | |
| E. MI FIUH: Me proporcionó suficientes oportunidades prácticas para enseñar en el centro educativo. | | | | | ,646** ,622** 1 | |
| F. MI FIUH: En general, era de buena calidad. | | | | | | ,627** ,575** ,481** ,615** ,563** 1 |

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

En conjunto, las Tablas 1-3 y la Figura 6 muestran con claridad como la validez de los seis ítems de Talis 2024 es óptima para la evaluación de la percepción del docente de EP sobre su FUIH.

Respecto al segundo objetivo específico, consistente en mostrar la evolución de la percepción de la formación inicial de docentes de EP según el año de finalización, desde el año 1980 hasta el año 2024. En primer lugar, la Figura 7 muestra visualmente dicha evolución por cada ítem considerando las medias de puntuación a cada ítem según los años de finalización de la finalización de la FUIH, tomando como referencia cuantitativa: 1= Muy en desacuerdo, 2= En desacuerdo, 3= De acuerdo and 4= Muy de acuerdo, por lo que se establece la puntuación de 2,5 de media como el punto intermedio que distingue una valoración mayoritariamente positiva (>2,5) o mayoritariamente negativa (<2,5).

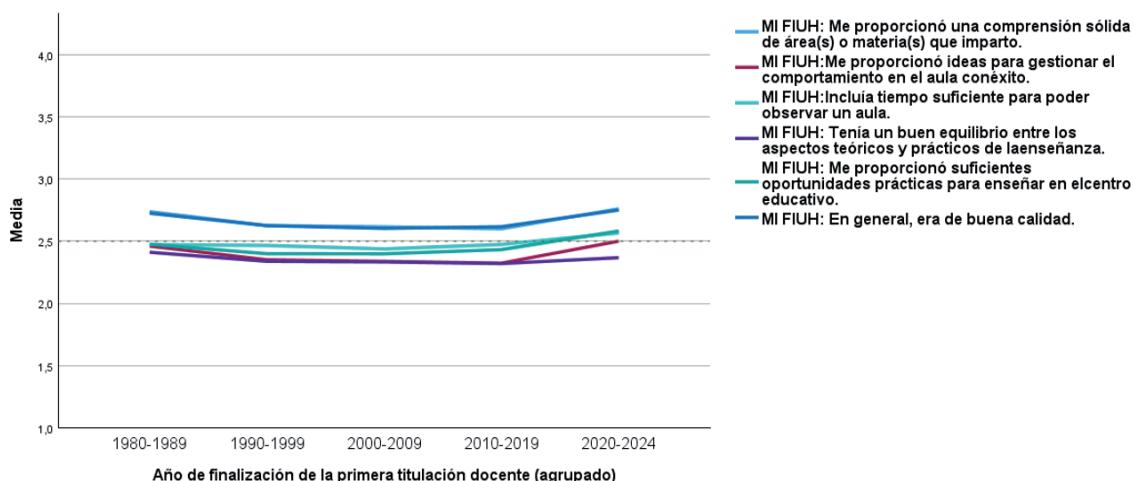


Figura 7. Histograma de la evolución en la valoración de la FUIH según ítem

Se observa visualmente en la Figura 7 como, a nivel general, la evolución es fundamentalmente plana, lo que indica que el año de finalización de la FUIH no produce cambios sustanciales en la valoración de la de la FUIH ítem a ítem. También es destacable cómo el ítem menos específico «En general, es de buena calidad» recibe la mejor consideración respecto a los otros cinco ítems.

No obstante, estas impresiones visuales deben refrendarse estadísticamente, por lo que debe observarse la matriz de correlaciones de Spearman (r) y sus significaciones para cada ítem respecto a la variable Año de finalización de la FUIH y el Coeficiente de determinación corregido (aR^2) de los análisis de regresión múltiple para cada ítem según el año de finalización de la FUIH, tal y como se muestra, a continuación, en la Tabla 4.

Tabla 4.

Correlaciones de Spearman (rho) y coeficiente de determinación ajustado según el año de finalización de la formación inicial habilitante

| | r | aR² |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-----------------------|
| A. MI FIUH: Me proporcionó una comprensión sólida de área(s) o materia(s) que imparto. | -,026 | 0,001 |
| B. MI FIUH: Me proporcionó ideas para gestionar el comportamiento en el aula con éxito. | -,023 | 0,000 |
| C. MI FIUH: Incluía tiempo suficiente para poder observar un aula. | ,014 | 0,000 |
| D. MI FIUH: Tenía un buen equilibrio entre los aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza. | -,026 | 0,000 |
| E. MI FIUH: Me proporcionó suficientes oportunidades prácticas para enseñar en el centro educativo. | ,013 | 0,000 |
| F. MI FIUH: En general, era de buena calidad. | -,019 | 0,000 |

**. La correlación es significativa al nivel 0,01

Tal y como se observa en la Tabla 4 las correlaciones son inestimables y no significativas, mientras que la varianza explicada de cada ítem según aR^2 es en su mayoría inferior al 1 por 1000 lo que refleja una total independencia del año de finalización de la FUIH respecto a la evaluación de la formación inicial por parte de docentes de EP en activo en TALIS 2024.

Por último, respecto al tercer objetivo específico, consistente en evaluar el estado actual de la formación universitaria inicial desde el punto de vista del docente de EP en activo, teniendo en cuenta diversas variables atributivas incluidas en TALIS 2024 (edad, experiencia, multilingüismo y vocación docente). En primer lugar, para conocer el estado de la cuestión general y poder contrastar los resultados incluyendo las diferentes variables atributivas, la Tabla 5 muestra los resultados descriptivos generales sin la inclusión de las diferentes variables atributivas consideradas por TALIS 2024 mediante la distribución de frecuencias por ítem y nivel en la escala de respuesta y mediante las medias y desviaciones típicas de cada ítem.

Tabla 5.

*Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos según ítem y niveles en la escala de respuesta***A. MI FIUH: Me proporcionó una comprensión sólida de área(s) o materia(s) que imparto (M= 2,63; DT= 0,722)**

| | Recuento | % | % válido | % acumulado |
|----------------------|----------|------|----------|-------------|
| 1. Muy en desacuerdo | 262 | 5,9 | 5,9 | 5,9 |
| 2. En desacuerdo | 1480 | 33,3 | 33,3 | 39,2 |
| 3. De acuerdo | 2319 | 52,2 | 52,2 | 91,4 |
| 4. Muy de acuerdo | 382 | 8,6 | 8,6 | 100,0 |

B. MI FIUH: Me proporcionó ideas para gestionar el comportamiento en el aula con éxito (M=2,36; DT= 0,746)

| | | | | |
|----------------------|------|------|------|-------|
| 1. Muy en desacuerdo | 535 | 12,0 | 12,0 | 12,0 |
| 2. En desacuerdo | 1967 | 44,3 | 44,3 | 56,3 |
| 3. De acuerdo | 1751 | 39,4 | 39,4 | 95,7 |
| 4. Muy de acuerdo | 190 | 4,3 | 4,3 | 100,0 |

C. MI FIUH: Incluía tiempo suficiente para poder observar un aula (M=2,46; DT= 0,789)

| | | | | |
|----------------------|------|------|------|-------|
| 1. Muy en desacuerdo | 471 | 10,6 | 10,6 | 10,6 |
| 2. En desacuerdo | 1798 | 40,5 | 40,5 | 51,1 |
| 3. De acuerdo | 1816 | 40,9 | 40,9 | 91,9 |
| 4. Muy de acuerdo | 358 | 8,1 | 8,1 | 100,0 |

D. MI FIUH: Tenía un buen equilibrio entre los aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza (M=2,34; DT= 0,732)

| | | | | |
|----------------------|------|------|------|-------|
| 1. Muy en desacuerdo | 469 | 10,6 | 10,6 | 10,6 |
| 2. En desacuerdo | 2207 | 49,7 | 49,7 | 60,2 |
| 3. De acuerdo | 1546 | 34,8 | 34,8 | 95,0 |
| 4. Muy de acuerdo | 221 | 5,0 | 5,0 | 100,0 |

E. MI FIUH: Me proporcionó suficientes oportunidades prácticas para enseñar en el centro educativo (M=2,43; DT= 0,751)

| | | | | |
|----------------------|------|------|------|-------|
| 1. Muy en desacuerdo | 414 | 9,3 | 9,3 | 9,3 |
| 2. En desacuerdo | 2019 | 45,4 | 45,4 | 54,8 |
| 3. De acuerdo | 1716 | 38,6 | 38,6 | 93,4 |
| 4. Muy de acuerdo | 294 | 6,6 | 6,6 | 100,0 |

F. MI FIUH: En general, era de buena calidad (M=2,63; DT= 0,673)

| | | | | |
|----------------------|------|------|------|-------|
| 1. Muy en desacuerdo | 179 | 4,0 | 4,0 | 4,0 |
| 2. En desacuerdo | 1583 | 35,6 | 35,6 | 39,7 |
| 3. De acuerdo | 2370 | 53,3 | 53,3 | 93,0 |
| 4. Muy de acuerdo | 311 | 7,0 | 7,0 | 100,0 |

| | | | | |
|--------------|-------------|--------------|--------------|--------------|
| Total | 4443 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
|--------------|-------------|--------------|--------------|--------------|

Los resultados descriptivos generales que se muestran en la Tabla 5 reflejan que la evaluación de docentes de EP en activo de su FUIH se encuentra en puntuaciones intermedias, reflejando una división entre opiniones negativas y positivas que va desde un mínimo de 39,2 % de opiniones negativas en el ítem A, a un máximo de un 60,2 % en el ítem D. Solamente el ítem A y el ítem F muestran una media aritmética ligeramente superior al punto de corte de la evaluación positiva (2,5), mientras que el resto de ítems muestra ligeramente negativas (<2,5).

Respecto a las variables atributivas medidas por TALIS 2024, la Tabla 6, a continuación, muestra, en primer lugar, las distribuciones de frecuencia para cada variable y nivel considerado.

Tabla 6.

Recuento de cada variable atributiva según el año de finalización de la primera titulación docente (agrupado)

| | | 1980- 1989 | 1990- 1999 | 2000- 2009 | 2010- 2019 | 2020- 2024 |
|---------------------------------------------------------|----------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Edad (agrupado) | Menos de 29 | 0 | 4 | 1 | 282 | 159 |
| | 30-39 | 3 | 2 | 400 | 789 | 21 |
| | 40-49 | 1 | 425 | 995 | 107 | 12 |
| | 50-59 | 331 | 575 | 60 | 17 | 2 |
| | 60 o más | 217 | 17 | 6 | 3 | 1 |
| Años de experiencia (agrupado) | Menor o igual a 5 años | 4 | 12 | 59 | 553 | 180 |
| | 6-10 años | 10 | 25 | 197 | 539 | 3 |
| | 11-20 años | 42 | 237 | 1038 | 102 | 10 |
| | Más de 20 años | 491 | 742 | 153 | 0 | 1 |
| Multilingüismo | 1 idioma (monolingüe) | 188 | 358 | 483 | 365 | 54 |
| | 2 idiomas (bilingüe) | 74 | 136 | 174 | 190 | 38 |
| | 3 o más idiomas (multilingüe) | 7 | 27 | 33 | 33 | 13 |
| Interés vocacional en la carrera docente | Vocacional | 471 | 837 | 1134 | 948 | 165 |
| | No vocacional | 78 | 187 | 329 | 254 | 31 |

En la Tabla 6 se observa como la distribución de frecuencias se reduce en los niveles extremos en las distintas variables, lo que encaja con una distribución lógica de los participantes según los parámetros poblaciones de las distintas variables.

En segundo lugar, para evaluar si las distintas variables atributivas consideradas explican la varianza existente en la valoración de la FUIH en docentes de EP, cabe observarse el resultado de los histogramas presentados en la Figura 8 en el que se muestra la valoración media diferenciada por ítem para cada variable considerada.

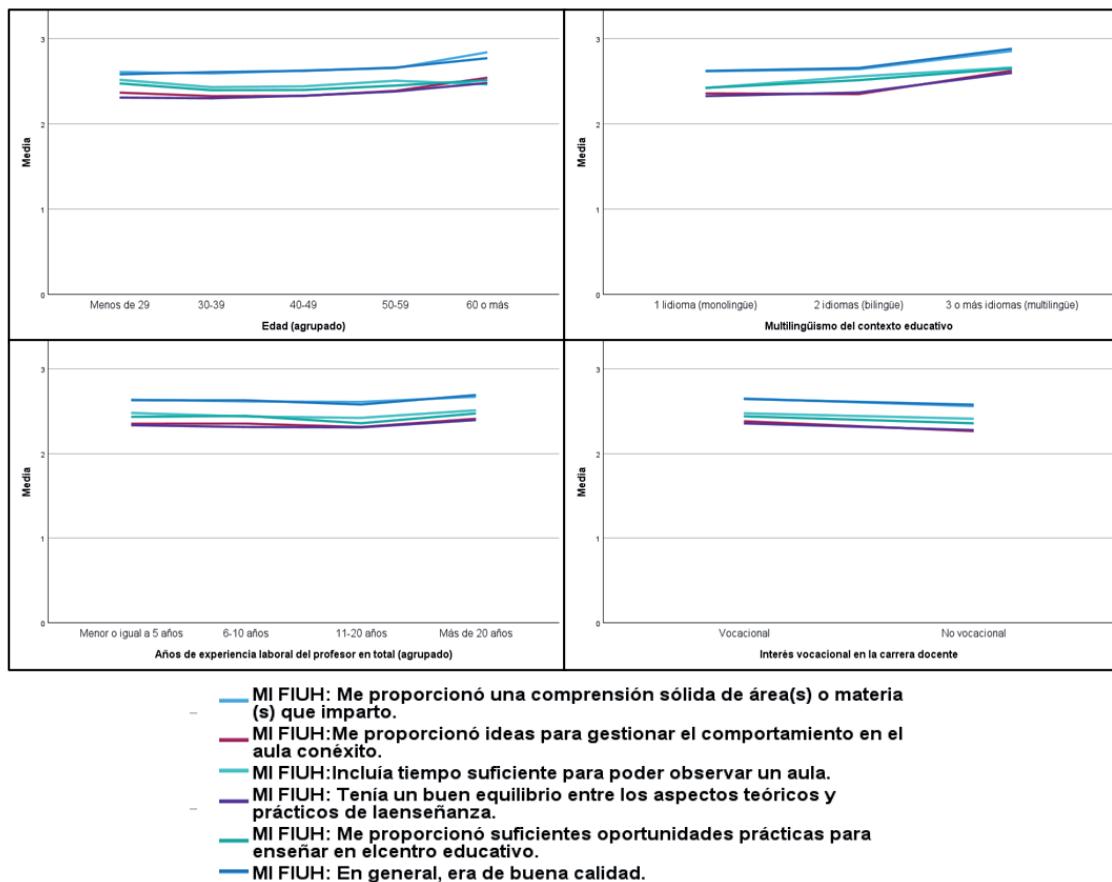


Figura 8. Histograma de la valoración media de la FUIH según ítem en cada variable considerada.

Los histogramas de la Figura 8 muestran visualmente pequeñas variaciones en la valoración de los docentes de EP de su FUIH, que determina un tamaño del efecto mínimo y que concuerda con poca relevancia de estas variables. Hay una ligera tendencia positiva en la valoración docente según la edad del docente y según el entorno multilingüe, cuestión que no sucede respecto a la experiencia y la vocación docente. No obstante, estas observaciones visuales deben refrendarse estadísticamente, por lo que debe realizarse análisis estadísticos inferenciales y correlacionales para cada variable. Teniendo en cuenta la no normalidad de los datos obtenida mediante el K-S Test y la diferente configuración de cada variable se realizarán análisis no paramétricos distintos. Para la variable edad se utilizará la correlación de Spearman, para las variables Multilingüismo del contexto educativo y Experiencia docente se utilizará la *Prueba de Kruskal-Wallis* para muestras independientes y para la vocación docente se utilizará *Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes*. Los resultados de dichas pruebas se muestran, a continuación, en la Tabla 7.

Tabla 7.

Resultados y significación de los análisis estadísticos no paramétricos para cada variable y cada ítem

| | Edad | Experiencia docente | Multilingüismo | Vocación docente |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|----------------------------|-----------------------|-------------------------|
| A. MI FIUH: Me proporcionó una comprensión sólida de área(s) o materia(s) que imparto. | ,057** | 6,173 | 12,059** | 1455045,500** |
| B. MI FIUH: Me proporcionó ideas para gestionar el comportamiento en el aula con éxito. | ,041** | 13,068** | 14,500** | 1434092,500** |
| C. MI FIUH: Incluía tiempo suficiente para poder observar un aula. | ,009 | 10,210* | 18,521** | 1498072,000** |
| D. MI FIUH: Tenía un buen equilibrio entre los aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza. | ,055** | 13,008** | 15,573** | 1475318,000** |
| E. MI FIUH: Me proporcionó suficientes oportunidades prácticas para enseñar en el centro educativo. | ,017 | 17,267** | 14,463** | 1478354,000** |
| F. MI FIUH: En general, era de buena calidad. | ,052** | 21,403** | 17,451** | 1484061,500** |

**. La correlación es significativa al nivel 0,01

Tal y como se muestra en la Tabla 7, la valoración de la FUIH mejora en contextos multilingües y para docentes vocacionales en todos los ítems y para la mayoría de los ítems respecto a la edad y la experiencia docente. No obstante, se trata de un tamaño del efecto mínimo que resulta significativo debido a la amplia muestra participante, por lo que conviene tomar estas significaciones con la adecuada cautela.

4. Discusión

El objetivo principal de este estudio ha sido analizar la percepción del profesorado de EP en activo respecto a la FUIH que recibieron. A la vista de los resultados del análisis de TALIS 2024, podemos confirmar que existen una serie de desafíos persistentes y estructurales en la formación inicial del profesorado de EP español.

En primer lugar, el uso de los ítems seleccionados de TALIS como una herramienta de medición de la autovaloración de la formación inicial docente fiable ha quedado corroborado. Numerosos estudios centran sus resultados y conclusiones en el análisis de los indicadores de TALIS (Bilican-Demir, 2021; Kahraman & Tayyar Çelik, 2022; Sampaio *et al.*, 2022), reflejando la validez de la información que ofrece. De hecho, en el planteamiento de la elaboración de TALIS se garantizaron la validez y la fiabilidad de la información recogida por la prueba (Batres & Cárdenas, 2019). Con todo, el primer objetivo específico, que buscaba determinar si los ítems destinados a evaluar la percepción de la formación inicial de docentes conforman un todo coherente, fiable y válido, se alcanzó.

Con relación a la evaluación de la valoración de la FUIH, los resultados muestran que es fundamentalmente plana, manteniéndose prácticamente estancada a lo largo del tiempo, sin mejoras significativas pese a los cambios legislativos y reformas curriculares (Jarauta *et al.*, 2021), en línea con lo reflejado en el anterior informe TALIS 2018 (Sánchez-Cabrero, 2023), por lo que se confirma la hipótesis principal de este estudio.

No se evidencian cambios en la tendencia a la valoración de la formación inicial, independientemente del momento en el que se haya terminado esa formación. El profesorado de EP sigue mostrando una valoración estanca a su formación recibida, especialmente en lo referente a las oportunidades de participar en situaciones reales de aula y poner en práctica los contenidos teóricos a lo largo de la formación. Esta situación es una constante a lo largo de los años y de las investigaciones al respecto. Por lo tanto, según la percepción docente, las reformas estructurales no parecen haber logrado transformar la experiencia formativa de manera sustancial, tal y como afirmó el estudio de Sánchez-Cabrero (2023).

El resultado más alarmante es el relativo al objetivo tres, referente a la valoración del profesorado de EP de su FUIH. Cerca del 50 % de los docentes expresa una valoración negativa, especialmente en lo relativo a la preparación práctica, a las oportunidades de participación en entornos educativos de aula y al equilibrio entre la teoría y la práctica, por lo que se puede afirmar que la hipótesis de investigación referida a una esperada valoración ligeramente negativa se cumple parcialmente, puesto que no se trata de una valoración ligeramente negativa, sino acentuada. Estos resultados coinciden con las investigaciones centradas en las perspectivas sobre la formación inicial en docentes de EP que no muestran evidencias claras de buen desarrollo y eficiencia (Loyalka *et al.*, 2019).

Una de las grandes críticas reflejadas en TALIS 2024, y que es una constante en las investigaciones al respecto, es la falta de prácticas docentes reales y de adquisición de habilidades académicas y competenciales (Arnaiz-Sánchez *et al.*, 2023; Naya-Rivero *et al.*, 2021). Algunas investigaciones han reflejado avances en la autopercepción competencial en tecnología, comunicación o desarrollo en ámbitos multiculturales. No obstante, los estudios que examinan estas variables se centran en resultados positivos de proyectos o formaciones específicas como una evidencia de la necesidad de reforzar estas formaciones en los planes de estudio de los grados de magisterio de EP (Cristóvão *et al.*, 2023; del Olmo-Ibáñez *et al.*, 2023). De hecho, todavía existen retos en materia de atención a la diversidad (Arnaiz-Sánchez *et al.*, 2023; Fernández-Batanero *et al.*, 2022; González-Fernández *et al.*, 2024) o de actualización en competencias digitales y metodologías activas (García-Vandewalle *et al.*, 2023; Molina-Torres, 2022; Valverde, 2015). Además, estas críticas parecen trascender al ámbito español y son compartidas por profesionales de otros países (Popova *et al.*, 2022).

Con todo, esta falta de oportunidades prácticas y la desvinculación entre la universidad y la escuela limita la capacidad del profesorado para afrontar los retos del contexto educativo actual (Morrison & Marshall, 2003).

Considerando que el Prácticum es uno de los pilares en la FUIH, valorado y reivindicado por formadores y estudiantes (Colomo & Gabarda, 2021; Torres-Cladera *et al.*, 2022), las oportunidades de participar en más y más diversas situaciones formativas y reflexivas (Esteve & Alsina, 2010) en centros educativos durante su formación universitaria es una de las necesidades más remarcadas por el profesorado (Saiz-Linares & Susinos-Rada, 2020). Se refleja, asimismo, en la escasa mentorización destacada, que se relaciona de manera directa con otra de las variables que también afecta a la

formación inicial docente, principalmente en su primer año en activo, y que tiene que ver con la inducción. Se hace necesario repensar este proceso (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022), y ligarlo de manera directa a los períodos de prácticas que se desarrollan a lo largo de la FUIH, en la figura de tutores de prácticas de los centros educativos y de las universidades. La investigación demuestra que el desempeño en el primer año como profesionales se relaciona de manera directa con el desempeño docente en los siguientes 3 a 5 años de carrera (Atteberry *et al.*, 2015; Kutsyuruba *et al.*, 2022), y que una buena acogida e iniciación a la carrera docente favorece la querencia a la permanencia en la profesión, a la mejora de la enseñanza del profesorado y, finalmente, al desempeño del estudiantado (Egido & Sánchez-Urán, 2019).

No podemos obviar que estos resultados se relacionan de manera intrínseca con el papel que tienen las universidades, sus planes de estudio y sus profesionales en la FUIH. Hace más de tres décadas, cuando se planteaban cambios estructurales de la formación de docentes de EP y ES en las facultades de educación, ya se hablaba del condicionamiento asociado al perfil docente universitario en las deficiencias y potencialidades de los currículos (Ruiz & Marcos, 1994). Las investigaciones enmarcadas en el formato formativo actual siguen incidiendo en la calidad del docente universitario como la principal condición para el aprendizaje didáctico y competencial del profesorado de EP (Gutiérrez *et al.*, 2018).

En este sentido, en el momento actual de revisión de la formación del cuerpo docente español en general, y del de EP en particular, cabe repensar cómo podemos mejorar nuestros currículos atendiendo a las principales críticas, carencias y necesidades que destaca nuestro profesorado. Las propuestas emergentes van en la línea de estas demandas (Paños *et al.*, 2025), con intenciones de favorecer prácticas reales más numerosas y equilibradas con la teoría y un enfoque competencial consolidado, que no están libres de críticas. Parece que entre las opciones más viables se encuentra el rediseño del plan formativo para que la formación didáctica, psicosociológica y práctica se distribuya de manera equitativa y salga reforzada, así como la inclusión de mejores criterios de acceso a la carrera docente, en consonancia con algunas de las Comunidades Autónomas españolas (Aguilar-Mediavilla *et al.*, 2021).

Finalmente, los resultados, aunque identifican variables que afectan la valoración de la formación inicial (como edad, género o titulación), su tamaño del efecto es mínimo, por lo que no aporta información significativa. En muestras grandes, cualquier diferencia tiende a ser estadísticamente significativa, pero carece de relevancia práctica, por lo que no se deben sobredimensionar estos resultados.

Con todo, podemos afirmar que la valoración del profesorado de EP acerca de su FUIH recibida sigue siendo deficiente, con críticas reseñadas y necesidades identificadas que las y los profesionales del ámbito universitario no podemos pasar por alto, sino abordar desde la reflexión y la práctica. Las modificaciones en los itinerarios formativos son valoradas de manera adecuada; sin embargo, dicho reconocimiento no alcanza un nivel suficientemente positivo como para considerar que las prácticas implementadas puedan calificarse como plenamente satisfactorias. Por lo tanto, resulta necesario continuar reflexionando y revisando de manera crítica la FUIH del profesorado de EP, con el fin de avanzar hacia niveles óptimos de calidad y satisfacción.

5. Conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio permiten establecer una visión clara, y, en diferentes aspectos, preocupante, sobre la valoración que el profesorado de EP en activo realiza de su FUIH. En primer lugar, se confirma una percepción generalizada de insatisfacción: en la mayoría de los ítems se perciben evaluaciones tendentes a la franja negativa y en torno a un 50 % de docentes de EP en activo valoran negativamente su FUIH. Este dato refleja una brecha persistente entre la formación universitaria y la práctica profesional, cuestión que ya había sido señalada en investigaciones previas.

En segundo lugar, el análisis longitudinal muestra que la valoración de la formación inicial no ha mejorado en los últimos cuarenta años, manteniendo una evolución prácticamente plana entre quienes finalizaron sus estudios en la década de 1980 y quienes lo hicieron recientemente. Este hallazgo confirma la persistencia de un modelo formativo que no ha experimentado transformaciones sustantivas, pese a las sucesivas reformas normativas y cambios legislativos. El sistema universitario parece, por tanto, anclado en un marco de continuidad estructural que no logra traducirse en un incremento percibido de la competencia profesional del profesorado.

Asimismo, los resultados evidencian carencias notables en la dimensión práctica de la formación inicial. Esto apunta a una insuficiente conexión entre la universidad y la escuela, que continúa funcionando como dos ámbitos paralelos con escasos espacios de colaboración efectiva. La falta de programas sistemáticos de experiencias auténticas de aula durante la formación inicial contribuye a que futuros docentes se enfrenten a la práctica profesional sin el acompañamiento ni la preparación necesarios.

En conjunto, los resultados de este metaanálisis sugieren que el modelo español de formación inicial docente se encuentra en una situación de estancamiento, caracterizada por una escasa capacidad de adaptación a las demandas actuales de la profesión y a las transformaciones sociales y tecnológicas del siglo XXI. Superar esta inercia requiere replantear el vínculo entre universidad y escuela, fortalecer los procesos de mentorización y práctica reflexiva, e impulsar programas formativos basados en la evidencia, la colaboración y la inclusión.

Este trabajo presenta algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. En primer lugar, la base de datos de TALIS 2024 no incluye la variable de género en su versión española, lo que impide realizar análisis diferenciales en función de esta categoría. Además, el número de ítems disponibles para evaluar la formación inicial es reducido y menos diverso que en ediciones anteriores de TALIS, como la de 2018; estando, además, agrupados por edad, experiencia, etc. Finalmente, el sexto ítem (referente a la valoración general de la calidad de la formación recibida) puede estar sujeto a sesgo de respuesta, al medir un juicio global distinto a los cinco ítems específicos, por lo que sus resultados deben interpretarse con cautela. Es decir, al valorar aspectos concretos de la formación inicial se muestran críticos y evidencian la falta de transferencia de lo aprendido a su labor docente (en más de la mitad de los casos). En cambio, al valorar su preparación docente, se muestran ligeramente más optimistas al valorar su propia formación, desde la autopercepción de las propias competencias e imagen social que emanan.

A pesar de estas limitaciones, el presente estudio constituye una aportación relevante para la comprensión de la percepción docente sobre la formación inicial en España, y ofrece una base empírica sólida para orientar futuras reformas universitarias orientadas a la mejora real de la calidad docente.

6. Financiación

1. Este trabajo fue elaborado y financiado en el marco del proyecto «Coenseñanza para la inclusión: culturas, políticas y prácticas para la transformación educativa » (Ref. PID2022-137000OB-Ioo), financiado por MCIN/ AEI / 10.13039/501100011033 / ERDF, EU).
2. Este trabajo fue elaborado y financiado en el marco del proyecto «Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas» (REF PID2020-112946GB-Ioo / AEI / 0.13039/501100011033). Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Ministerio de Ciencia e Innovación de España

7. Bibliografía

- Aguilar-Mediavilla, E., Salvà-Mut, F., Imbernon, F., & Oliver-Trobat, M. F. (2021). Influence of qualifications in initial training on the professional development and motivation of primary teachers in the Balearic Islands. *European Journal of Teacher Education*, 46(2), 308–330. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1912005>
- Ainley, J., & Schulz, W. (2025). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework. OECD. <https://doi.org/10.1787/7b8f85d4-en>
- Antelm, A. M., Gil-López, A. J., Cacheiro, M. L., & Pérez-Navío, E. (2018). Causas del fracaso escolar: un análisis desde la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Enseñanza & Teaching*, 36(1), 129-149. <https://doi.org/10.14201/ET2018361129149>
- Arnaiz-Sánchez, P. De Haro-Rodríguez, R. Caballero, C.M. Martínez-Abellán, R. (2023). Barriers to Educational Inclusion in Initial Teacher Training. *Societies*, 13(31). <https://doi.org/10.3390/soc13020031>
- Atteberry, A., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2015). Do First Impressions Matter? Predicting Early Career Teacher Effectiveness. *AERA Open*, 1(4). <https://doi.org/10.1177/2332858415607834>
- Barba, R., Bores, D., González-Calvo, G., & Hortiguera, D. (2020). Evaluación formativa con los estudiantes en prácticas, para reducir la brecha teoría-práctica en la formación inicial del profesorado. *Educación Física y Deporte*, 39(1), 1-21. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a02>
- Batres, A., & Cárdenas, J.F. (2019). La formación inicial del profesorado en la OCDE. TALIS y las competencias profesionales del docente del siglo XXI. En J. M. Valle & G. Álvarez-López (Coords.), *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados* (pp. 20-23). Dykinson eBook. <https://bit.ly/47pagti>

- Bellibas, M. S., & Liu, Y. (2018). The effects of principals' perceived instructional and distributed leadership practices on their perceptions of school climate. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 226–244. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1147608>
- Bilican-Demir, S. (2021). The characteristics of teachers in effective schools: A secondary analysis of TALIS. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(1), 525-545. <https://bit.ly/4oBj7iH>
- Chen, J., Bellibas, M. S., & Gümüs, S. (2023). Impact of school climate and resources on principal workload stress and job satisfaction: Multinational evidence from TALIS 2018 data. *Journal of Educational Administration*, 61(5), 476–494. <https://doi.org/10.1108/jea-08-2022-0128>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Colomo, E., & Gabarda, V. (2021). Prácticas escolares y docentes en formación: un análisis axiológico a través de los diarios de prácticas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 25(1), 271-295. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8518>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union. <https://bit.ly/48MuqQm>
- Cordero, J., & Gil-Izquierdo, M. (2018). The effect of teaching strategies on student achievement: An analysis using TALIS-PISA-link. *Journal of Policy Modeling*, 40(6), 1313-1331. <https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2018.04.003>
- Cristóvão, A.M., Valente, S., Rebelo, H., & Ruivo, A.F. (2023). Emotional education for sustainable development: a curriculum analysis of teacher training in Portugal and Spain. *Frontiers in Education*, 8, 1165319. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1165319>
- Cuñat-Roldán, M., & Cuñat-Giménez, R. J. (2022). Las leyes de educación en España vs resultados de evaluación del Informe Pisa. *Educatio Siglo XXI*, 40(1), 9-30. <https://doi.org/10.6018/EDUCATIO.431691>
- Darling-Hammond, L., & Hyler, M. E. (2020). *Preparing educators for the time of COVID... and beyond. European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457–465. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- Del Olmo-Ibáñez, M.-T., Medina-Beltrán, M.-F., & Rovira-Collado, J. (2023). Perception of Future Spanish Primary Education Teachers on Their Multicultural and Multilingual Competencies and the Sustainability of the Educational System. *Sustainability*, 15(17), 13123. <https://doi.org/10.3390/su151713123>
- Diagne, D. (2023). Factors associated with teacher job satisfaction: An investigation using TALIS 2018 Data. *Swiss Journal of Educational Research*, 45(3), 265-277. <https://doi.org/10.24452/sjer.45.3.4>

- Echeverría-Molina, I., & Sánchez-Cabrero, R. (2021). La satisfacción del docente de Educación Secundaria en España a través de TALIS. *Revista Fuentes*, 23(3), 341-352. <https://doi.org/10.12795/REVISTAFUENTES.2021.15176>
- Egido, I., & Sánchez-Urán, L. (2019). El profesorado novel en Inglaterra y Finlandia. En J.M. Valle y G. Álvarez-López, Gabriel (Coords.) *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados* (pp. 72-91). Dykinson eBook. <https://bit.ly/3Lr9p3T>
- Esteve, O., & Alsina, A. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo del profesorado*. Octaedro. <https://bit.ly/42YYjsZ>
- Fernández-Batanero, J.M., Montenegro-rueda, M., & Fernández-Cerero, J. (2022). Are primary education teachers trained for the use of the technology with disabled students? *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 17, 19. <https://doi.org/10.1186/s41039-022-00195-x>
- Garay, V., Lagos, N., Díaz, P., & Morales, P. (2023). Educar en diversidad en la formación inicial docente: una revisión sistemática. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(49), 12-31. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1429>
- Gálvez, I. E., López-Martín, E., Ayuso, J. M., & López, J. M. V. (2018). Determining factors of teachers' self-efficacy in countries of the European Union. Results from TALIS 2013. *Educación xx1*, 21(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.15875>
- García-Vandewalle, J.M., García-Carmona, M., Trujillo, J.M., & Moya, P. (2023). Analysis of digital competence of educators (DigCompEdu) in teacher trainees: the context of Melilla, Spain. *Technology, Knowledge and Learning*, 28, 585-612. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09546-x>
- Garrido-Ysera, R., Gallo-Rivera, M. T., & Martínez-Gautier, D. (2020). Más allá de las aulas: los determinantes del bajo rendimiento educativo en España y el fracaso de las políticas públicas. *International Review of Economic Policy-Revista Internacional de Política Económica*, 1(1), 86-106. <https://doi.org/10.7203/IREP.1.1.16459>
- González-Fernández, R., García-Toledano Mayoral, E., & Domingo-Gómez, B. (2024). Perception of Spanish teachers on their initial training in the educational treatment of diversity. *Quality Assurance in Education*, 32(4), 567-581. <https://doi.org/10.1108/QAE-01-2024-0008>
- Gutiérrez, C., Hortigüela, D., Peral, Z., & Pérez, A. (2018). Percepciones de Alumnos del Grado en Maestro en Educación Primaria con Mención en Educación Física sobre la Adquisición de Competencias. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 223-239. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000200223>
- Hanushek, E. A., Piopiunik, M., & Wiederhold, S. (2019). The value of smarter teachers: International evidence on teacher cognitive skills and student performance. *Journal of Human Resources*, 54(4), 857-899. <https://doi.org/10.3386/w20727>

- Huang, J., Tang, Y., He, W., & Li, Q. (2019). Singapore's School Excellence Model and student learning: Evidence from PISA 2012 and TALIS 2013. *Asia Pacific Journal of Education*, 39(1), 96112. <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1575185>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019). *Talis 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje (Vol. 1 y 2)*. <https://bit.ly/3xLLqUy>
- Jarauta, B., Hervas, G., Calduch, I., & Imbernón, F. (2021). El cambio en la formación de formadores: un reto en la formación inicial del profesorado. En G. Cordero & P. Carnicero (Coords.), *¿Quién forma a los futuros docentes? Un estudio conjunto en cuatro países* (pp. 27-37). Octaedro. <https://bit.ly/4nhIjt1>
- Kahraman, Ü., & Tayyar Çelik, O. (2022). Evaluation of TALIS 2018 Results in the Context of Professional Development: Turkey Sample. *Athens Journal of Education*, 9(3), 523-544. <https://doi.org/10.30958/aje.9-3-10>
- Kasalak, G., & Dagyar, M. (2020). The relationship between teacher self-efficacy and teacher job satisfaction: A meta-analysis of the teaching and learning international survey (TALIS). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 16-33. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.002>
- Kutsyuruba, B., Walker, K.D., Matheson, I.A., & Bosica, J. (2022). Early Career Teaching Progression: Examining Canadian Teachers' Experiences During their First Five Years in the Profession. *The New Educator*, 18(1-2), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2021.1940406>
- Liu, Y. (2020). Focusing on the practice of distributed leadership: The international evidence from the 2013 TALIS. *Educational Administration Quarterly*, 56(5), 779-818. <https://doi.org/10.1177/0013161X20907128>
- Livingston, K., & Flores, M. A. (2017). Trends in teacher education: a review of papers published in the European journal of teacher education over 40 years. *European Journal of Teacher Education*, 40(5), 551–560. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1387970>
- López-Rupérez, F., García-García, I., & Expósito-Casas, E. (2020). School Leadership in Spain. Evidence from PISA 2015 assessment and Recommendations. *Leadership and Policy in Schools, Online* (27 Jul 2020), 378-397. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1770806>
- López-Serrano, M. J. (2019). 40 años de leyes y didácticas educativas. Intervencionismo Político en la educación española. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 52, 559-572. <https://bit.ly/3rL9e6V>
- Loyalka, P., Popova, A., Li, G., & Shi, Z. (2019). Does teacher training actually work? Evidence from a large-scale randomized evaluation of a national teacher training program. *American Economic Journal: Applied Economics*, 11(3), 128-154. <https://doi.org/10.1257/app.20170226>
- Mammadov, R., & Çimen, İ. (2019). Optimizing Teacher Quality Based on Student Performance: A Data Envelopment Analysis on PISA and TALIS. *International Journal of Instruction*, 12(4), 767. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12449a>

- Marchesi, Á., Tedesco, J. C., & Coll, C. (2021). Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. *Colección Reformas educativas. Metas Educativas*. <https://bit.ly/478fxqr>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. <https://bit.ly/42TknW6>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). Las cifras de la educación en España. Curso 2022-2023 (Edición 2025). <https://bit.ly/479DvBH>
- Molina-Torres, M.P. (2022). Project-Based Learning for Teacher Training in Primary Education. *Education Sciences*, 12(10), 647. <https://doi.org/10.3390/educscii12100647>
- Morrison, K. L., & Marshall, C. S. (2003). Universities and public schools: Are we disconnected?. *Phi Delta Kappan*, 85(4), 292-297. <https://doi.org/10.1177/003172170308500409>
- Nalipay, M. J. N. (2023). What aspects of school climate matter most to Asian teachers' job satisfaction and well-being? Evidence from the TALIS 2018. *Teachers College Record*, 125(3), 264-288. <https://doi.org/10.1177/01614681231171804>
- Naya-Rivero, M.C., Gómez-Sánchez, T.F., Rumbo-Arcas, M.B., & Segade-Pampín, M.E. (2021). Estudio Interregional Comparado de la Educación Matemática en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 24(2), 207 – 233. <https://doi.org/10.12802/relime.21.2424>
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD (2025), *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/7b8f85d4-en>
- Paños, J., Lillo-Fuentes, F., Velasco, E. (2025). Regulación de la titulación de Educación Primaria con base en la ECI/3857/2007 y ECI/2023: análisis, retos e implicaciones. *Revista Española de Educación Comparada*, 47(2), 474-490. <https://doi.org/10.5944/reec.47.2025.41701>
- Popova, A., Evans, D.K., Breeding, M.E., & Arancibia, V. (2022). Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice. *The World Bank Research Observer*, 37(1), 107–136. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkaboo06>
- Ruiz, I.G., & Marcos, A.R. (1994). Initial Teacher Education in Spain: a critical analysis. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 20(3), 313-323. <http://dx.doi.org/10.1080/0260747940200305>
- Saiz-Linares, A., & Susinos-Rada, T. (2020). Revisiting reflection in pre-service teacher training let's rethink through a practicum in Spain. *Reflective Practice*, 21(5), 629-645. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1785414>

- Sampaio, J., Rosa, V., Mascarenhas, D., & Duarte, V. (2022). Comparative indices of the education quality from the opinions of teachers and principals in TALIS 2018. *Cogent Education*, 9(1), 2153418. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2153418>
- Sánchez-Cabrero, R. (2023). La (No)Evolución de la formación inicial de los profesores de primaria en España en los últimos 40 años vista a través de TALIS. *Revista Española de Educación Comparada*, 43, 400-430. <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.33718>
- Sánchez-Cabrero, R., & Pericacho-Gómez, F. J. (2021). Profile and perceptions of the students of the Master in secondary education teacher training in Spain. *Espiral*, 15, 71-83. <https://doi.org/10.25115/ecp.v15i30.5064>
- Tatto, M. T. (2021). Professionalism in teaching and the role of teacher education. *European journal of teacher education*, 44(1), 20-44. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1849130>
- Torres-Cladera, G., Simó-Gil, N., Domingo-Peñaflie, L., & Amat-Castells, V. (2022). El prácticum en la formación inicial del maestro de Primaria. Construyendo identidades docentes. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(2), 161-181. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21599>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2010). *El desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea Ediciones. <https://bit.ly/3L3WHYY>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2021). Formación Inicial del Profesorado: Modelo Actual y Llaves para el Cambio. REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Valle, J.M., Manso, J. & Sánchez-Tarazaga, L., (2023). *Las competencias profesionales docentes: El Modelo 9:20.* Narcea.
- Valverde, J. (2015). La formación inicial del profesorado en el Grado en Educación Primaria. Una valoración cualitativa del diseño y desarrollo curricular de la asignatura ‘Recursos tecnológicos didácticos y de investigación’. *Tendencias pedagógicas*, 25, 207-228. <https://doi.org/10.15366/tp2015.25.010>
- Veletić, J., & Mejía-Rodríguez, A. M. (2024). A systematic literature review of TALIS secondary research: Trends and future directions. *Review of Education*, 12(1), e3469. <https://doi.org/10.1002/rev3.3469>
- Verger-Gelabert, S., Riera-Negre, L., Rosselló-Ramón, M. R., & Mut-Amengual, B. (2023). Análisis del Prácticum de Educación Infantil y Primaria en las universidades españolas. *Aula Abierta*, 52(1), 81-90. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.81-90>
- Wiens, P. D., Calkins, L., Yoder, P. J., & Hightower, A. (2022). Examining the relationship between instructional practice and social studies teacher training: A TALIS study. *The Journal of Social Studies Research*, 46(2), 123-133. <https://doi.org/10.1016/J.JSSR.2021.05.006>

- Xie, W., Sui, Y., Liu, X., & Liu, S. (2023). Effects of teacher collaboration on teaching practices in China and England: A structural equation model with TALIS 2018 data. *Sage Open*, 13(2), 21582440231177908. <https://doi.org/10.1177/21582440231177908>
- Yoon, I., & Kim, M. (2022). Dynamic patterns of teachers' professional development participation and their relations with socio-demographic characteristics, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103565. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103565>
- Zakariya, Y. F. (2020). Investigating Some Construct Validity Threats to TALIS 2018 Teacher Job Satisfaction Scale: Implications for Social Science Researchers and Practitioners. *Social Sciences*, 9(4), 38. <https://doi.org/10.3390/socscio9040038>
- Zakariya, Y. F., Bjørkestøl, K., & Nilsen, H. K. (2020). Teacher job satisfaction across 38 countries and economies: An alignment optimization approach to a cross-cultural mean comparison. *International Journal of Educational Research*, 101, 101573. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101573>
- Zhang, X., Zhao, C., Xu, Y., Liu, S., & Wu, Z. (2021). Kernel causality among teacher self-efficacy, job satisfaction, school climate, and workplace well-being and stress in TALIS. *Frontiers in psychology*, 12, 694961. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.694961>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>