



Montoya-Rubio, J. C. y Marco-Martínez, M. (2026). ¿Nos está preparando la universidad como futuros maestros? Percepción de la adecuación formativa en dos promociones del Doble Grado en Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40(2), 221-232.

<https://doi.org/10.6018/rifop.728551>

¿Nos está preparando la universidad como futuros maestros? Percepción de la adecuación formativa en dos promociones del Doble Grado en Educación Infantil y Educación Primaria

Are universities preparing us as future teachers?
Perceptions of the adequacy of training in two cohorts of
the Double Degree in Early Childhood Education and
Primary Education

Juan Carlos Montoya-Rubio

Universidad de Murcia, <https://orcid.org/0000-0002-1697-0023>

María Marco-Martínez

Universidad de Murcia, <https://orcid.org/0000-0001-7362-180X>

Resumen

La formación inicial del profesorado desempeña un papel clave en el desarrollo de las competencias necesarias para el ejercicio de la docencia. El objetivo de este estudio fue analizar la percepción del alumnado del Doble Grado en Educación Infantil y Educación Primaria sobre las competencias adquiridas durante su formación inicial, comparar las valoraciones entre dos promociones consecutivas y examinar su relación con la preparación profesional percibida. Se realizó un estudio cuantitativo, descriptivo, correlacional y comparativo, con diseño transversal, en el que participaron 103 estudiantes que respondieron a un cuestionario *ad hoc* de 41 ítems. Los resultados evidenciaron una adecuada consistencia interna del instrumento y mostraron que la identidad profesional, la gestión y colaboración profesional y la competencia didáctica fueron las dimensiones mejor valoradas, mientras que la preparación profesional percibida obtuvo la puntuación más baja. Además, únicamente se encontraron diferencias significativas entre promociones en las competencias emocional y digital. Todas las competencias evaluadas se relacionaron de forma positiva y significativa con la preparación profesional percibida, destacando especialmente la gestión y colaboración profesional, la competencia emocional y la competencia didáctica. Se concluye que resulta necesario reforzar la conexión entre la formación universitaria y las demandas del ejercicio profesional mediante experiencias formativas más integradas y contextualizadas.

Palabras clave: formación inicial del profesorado, competencias docentes, preparación profesional, identidad profesional, percepción del alumnado.

Abstract

Initial teacher education plays a key role in developing the competencies required for the teaching profession. This study aimed to analyse students' perceptions of the competencies acquired during the Double Degree in Early Childhood Education and Primary Education, compare these perceptions across two consecutive cohorts, and examine their relationship with perceived professional preparedness. A quantitative, descriptive, correlational, comparative, and cross-sectional study was conducted with 103 students who completed an *ad hoc* 41-item questionnaire. The findings showed satisfactory internal consistency of the instrument and revealed that professional identity, professional management and collaboration, and didactic competence received the highest ratings, whereas perceived professional preparedness obtained the lowest score. Significant differences between cohorts were found only in emotional and digital competencies. Furthermore, all assessed competencies were positively and significantly associated with perceived professional preparedness, with the strongest relationships observed for professional management and collaboration, emotional competence, and didactic competence. The findings suggest the need to strengthen the connection between university education and the demands of professional practice through more integrated and context-based learning experiences.

Keywords: *initial teacher education, teaching competencies, professional preparedness, professional identity, student perceptions.*

Introducción

Los ámbitos en torno a los que pivota el rol docente en la actualidad han evolucionado de manera considerable. Muchas de las dimensiones actuales, tales como la diversidad (Álvarez Castillo et al., 2021), la inclusión (Emmers et al., 2020), la digitalización (Sanz Benito et al., 2023) o la salud emocional (Alvarado-Peña et al., 2025) han emergido como elementos centrales en la práctica docente y, por consiguiente, en la propia formación en los estratos universitarios. Esta circunstancia obliga a un constante replanteamiento de la formación superior (Agustí López et al., 2023; Parody et al., 2023).

Por tanto, resulta fundamental entender la formación inicial del profesorado como elemento clave para el fomento de la calidad educativa en su conjunto (Pedraja-Rejas et al., 2012), pero no es menos relevante considerar que su eficacia depende, en gran medida, de su adecuación a la realidad actual (Darling-Hammond, 2017). Se postula, pues, una educación universitaria que vincule, de manera práctica y contextualizada, las demandas reales de las aulas del presente.

Dentro del abanico de posibilidades formativas, los programas de Doble Grado ofrecen ventajas innegables, vinculadas especialmente a la empleabilidad y la mayor panorámica ofrecida (Borsetto & Saccon, 2023), así como inconvenientes, argumentándose habitualmente una hipotética superficialidad en los conocimientos transmitidos (Knight, 2011). Teniendo en cuenta estos aspectos, se estima que estas titulaciones coordinadas ofrecen un marco especialmente indicado para baremar la preparación de los futuros maestros y maestras.

Además de las ventajas asociadas a la empleabilidad y a la amplitud de perspectivas formativas, el Doble Grado en Educación Infantil y Educación Primaria constituye un contexto particularmente relevante para el análisis de la formación inicial docente. La integración de dos etapas educativas diferenciadas exige al estudiantado desarrollar un repertorio competencial amplio y adaptable a contextos diversos, lo que permite valorar de manera especialmente significativa la percepción sobre la preparación profesional adquirida. En comparación con otras titulaciones de formación docente centradas en una única etapa educativa, este itinerario formativo ofrece una visión más global del desarrollo profesional del futuro maestro, convirtiéndose en un escenario de interés para examinar la adecuación entre la formación universitaria y las demandas de la práctica educativa.

En consecuencia, la competencia docente se ha de estudiar como un constructo multidimensional

que supera el mero conocimiento didáctico, introduciéndose en otras esferas como la emocional o la inclusiva, elementos clave para el desempeño profesional (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Así, la preparación profesional percibida, entendida esta como una variable integradora y subjetiva, ha de ser el resultado de la convergencia de múltiples competencias adquiridas (Caena & Redecker, 2019).

En cualquier caso, se investiga la cuestión acerca de cómo el estudiantado valora su propia preparación. La posible discrepancia entre la formación recibida y la sensación de estar capacitado para el ejercicio profesional constituye un aspecto clave, estrechamente relacionado con las competencias previamente mencionadas (Korthagen, 2017). Ciertamente, la autopercepción del alumnado es una fuente de información relevante para evaluar la calidad de los procesos formativos en los planes de magisterio (Gallardo-Fuentes, et al., 2018).

A partir de los fundamentos anteriores, este estudio tiene como objetivo analizar la percepción de la adecuación de la formación inicial recibida por estudiantes del Doble Grado en Educación Infantil y Educación Primaria y analizar las relaciones existentes entre las competencias docentes y la preparación profesional percibida. Específicamente, se examinan los niveles de desarrollo percibido en distintas competencias docentes, las posibles diferencias entre promociones y las relaciones existentes entre las dimensiones competenciales evaluadas. De manera particular, se explora el papel de la identidad profesional y de la competencia emocional como elementos potencialmente relevantes en la configuración de la percepción de preparación para el ejercicio de la profesión docente.

Método

Diseño

Se llevó a cabo un estudio de enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo, correlacional y comparativo, mediante un diseño transversal. Este enfoque resultó adecuado para analizar la percepción del alumnado mediante un cuestionario estructurado y examinar las relaciones entre las variables mediante técnicas estadísticas (Creswell & Guetterman, 2024). La mirada correlacional, comparativa y transversal se ajusta al modelo investigador utilizado, debido a que se examina la asociación entre diversos parámetros (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2023), mientras que el diseño transversal se orientó hacia la obtención de información sobre percepción del alumnado respecto a competencias desarrolladas durante su formación inicial y su preparación profesional en un único momento temporal (Setia, 2023).

Por consiguiente, la estrategia metodológica permitió describir el nivel competencial del alumnado, comparar las valoraciones entre promociones y analizar las relaciones existentes entre las competencias docentes y la preparación profesional percibida.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 103 estudiantes matriculados en dos cursos académicos diferentes en el Doble Grado en Educación Infantil y Primaria. Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, dado que se invitó a participar a la totalidad de los estudiantes matriculados en las promociones objeto de estudio y la participación fue voluntaria, de acuerdo con las características propias para este tipo de muestreo (Zickar & Keith, 2023).

Respecto a la distribución por promociones se puede atestiguar el equilibrio casi total, en tanto en cuanto se registraron 51 estudiantes (49,5%) pertenecientes a la promoción 2024/2025 y 52 estudiantes (50,5%) de la promoción 2025/2026. Sin embargo, en cuanto al género, debido al perfil habitual en este tipo de Grados, la muestra estuvo constituida mayoritariamente por mujeres (98%) frente a hombres (2%). Del resto de elementos sociodemográficos es preciso resaltar que la edad media de los participantes fue de 22,69 años (con una desviación típica de 1,69).

Instrumento

La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario *ad hoc* diseñado para evaluar la percepción del alumnado sobre las competencias desarrolladas durante su formación inicial y su

preparación para el ejercicio de la profesión docente. El instrumento estuvo compuesto por 41 ítems valorados mediante una escala tipo Likert de cinco puntos, oscilando entre el nivel más bajo (totalmente en desacuerdo) y el más alto (totalmente de acuerdo). El cuestionario se estructuró en ocho dimensiones: competencia didáctica (6 ítems), competencia emocional (5 ítems), competencia inclusiva (5 ítems), competencia digital (4 ítems), gestión y colaboración profesional (8 ítems), competencia investigadora (4 ítems), identidad profesional (4 ítems) y preparación profesional percibida (5 ítems). Asimismo, se incluyó una pregunta abierta de carácter opcional destinada a recoger comentarios cualitativos sobre la percepción de preparación para el inicio de la actividad docente, la cual no fue considerada en los análisis cuantitativos.

El proceso de construcción del instrumento se basó en la revisión de la literatura sobre competencias docentes, formación inicial del profesorado e identidad profesional. Con posterioridad, el cuestionario fue sometido a un proceso de validación de contenido mediante juicio de seis expertos con experiencia en formación de profesorado, evaluación educativa y metodología de investigación. Los expertos valoraron la pertinencia, relevancia y claridad de cada uno de los ítems, realizando observaciones que permitieron mejorar su redacción y adecuación antes de la aplicación definitiva del instrumento.

La fiabilidad del cuestionario fue adecuada, obteniéndose coeficientes de alfa de Cronbach comprendidos entre .706 y .881 para las diferentes dimensiones evaluadas, valores que indican una consistencia interna satisfactoria para su utilización en investigación educativa. Se desglosan en la Tabla 1 los coeficientes de cada una de las dimensiones, los cuales superaron el umbral recomendado para instrumentos empleados en investigación educativa, lo que respalda la consistencia interna.

Tabla 1
Marcadores de fiabilidad

Dimensión	A
Competencia didáctica	.818
Competencia emocional	.751
Competencia inclusiva	.856
Competencia digital	.881
Gestión y colaboración profesional	.850
Competencia investigadora	.706
Identidad profesional	.751
Preparación profesional percibida	.865

Nota. La tabla recoge los coeficientes alfa de Cronbach correspondientes a las ocho dimensiones del cuestionario. Los valores obtenidos indican una adecuada consistencia interna de las escalas empleadas, lo que garantiza la fiabilidad del instrumento para la recogida de datos.

Procedimiento y análisis de datos

La recogida de datos se llevó a cabo durante el segundo cuatrimestre del curso académico (el cual comenzó en febrero de 2026), mediante la distribución de un cuestionario en línea. Se invitó a participar a la totalidad de los estudiantes matriculados en las dos promociones objeto de estudio, de tal manera que la participación fue voluntaria, anónima y confidencial. En todo momento, los estudiantes estuvieron al tanto de los objetivos de la investigación y se garantizó de manera previa el tratamiento de los datos conforme a los principios éticos de la investigación.

Dado el tamaño muestral y la robustez de las pruebas paramétricas ante desviaciones moderadas de la normalidad, se emplearon la prueba *t* de Student para muestras independientes y las correlaciones de Pearson. Tras la recogida de datos se llevaron a cabo análisis estadísticos de carácter descriptivo para caracterizar la muestra y las variables objeto de estudio. Como fue apuntado con anterioridad, se estimó la consistencia interna del instrumento mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Para el análisis de las posibles diferencias entre promociones se

aplicó la prueba *t* de Student para muestras independientes, calculándose, además, el tamaño del efecto mediante el estadístico *d* de Cohen. El nivel de significación estadística se estableció en $\alpha = .05$ para todas las pruebas realizadas. Por su parte, las relaciones entre las dimensiones evaluadas se examinaron mediante correlaciones de Pearson. El tratamiento y análisis estadístico de los datos se realizó mediante el programa IBM SPSS Statistics 29.0.

Limitaciones metodológicas

El estudio presenta algunos condicionantes que han de ser considerados en la posterior interpretación de los resultados que se presentará en el siguiente apartado. En primer lugar, el empleo del diseño transversal, pertinente por los aspectos ya referidos, impide establecer relaciones de causalidad entre las variables analizadas, al tratarse de un momento de recogida de datos puntual y no progresivo. Además, el uso de un muestreo no probabilístico por conveniencia partiendo de la voluntariedad en la participación no facilita la representatividad de la muestra y, por consiguiente, la generalización total de los resultados, sino que, más bien, invita a continuar explorando y replicando este tipo de estudios.

Por otro lado, aunque la elevada presencia de mujeres constituye una característica inherente y representativa de las titulaciones analizadas, la marcada desproporción existente entre ambos géneros en la muestra supone una limitación para el estudio. En concreto, el reducido número de participantes masculinos dificulta la realización de análisis comparativos robustos en función del género, ya que disminuye la potencia estadística en este aspecto.

Finalmente, la información se obtuvo a través de un cuestionario de autoinforme, por lo que las respuestas reflejan la percepción subjetiva de los participantes y pueden verse influenciadas por sesgos asociados a la deseabilidad social o a la autopercepción.

Resultados

Estadísticos descriptivos

De manera general, los participantes manifestaron una valoración elevada de las competencias evaluadas, con puntuaciones medias superiores a 3,5 dentro de la escala de 5 utilizada en todas las dimensiones. La identidad profesional obtuvo la puntuación media más elevada ($M = 4.52$; $DT = 0.53$), seguida de la gestión y colaboración profesional ($M = 4.14$; $DT = 0.59$), mientras que la preparación profesional registró la media más baja ($M = 3.60$; $DT = 0.80$). Estos resultados sugieren que, aunque los estudiantes presentan una elevada identificación con la profesión, perciben un menor grado de preparación para afrontar la función docente. La Tabla 2 presenta los estadísticos descriptivos correspondientes a las dimensiones analizadas.

Tabla 2
Estadísticos descriptivos

Dimensión	Media	Desviación típica
Competencia didáctica	4.08	0.59
Competencia emocional	3.71	0.68
Competencia inclusiva	3.72	0.73
Competencia digital	4.06	0.73
Gestión y colaboración profesional	4.14	0.59
Competencia investigadora	4.08	0.60
Identidad profesional	4.52	0.53
Preparación profesional percibida	3.60	0.80

Nota. Los resultados muestran puntuaciones elevadas en todas las competencias, siendo la identidad profesional la dimensión mejor valorada y la preparación profesional percibida la que obtuvo la puntuación media más baja.

Comparación entre promociones

Con el fin de analizar posibles diferencias entre las dos promociones objeto de estudio, se realizaron las pruebas *t* de Student para muestras independientes. Tal como se observa en la Tabla 3, las únicas diferencias estadísticamente significativas entre promociones se encontraron en la competencia emocional y en la competencia digital. En concreto, los estudiantes de la promoción 2024/2025 obtuvieron puntuaciones significativamente superiores en competencia emocional ($t = 2.47$; $p = .016$; $d = 0.55$), mientras que los estudiantes de la promoción 2025/2026 mostraron niveles significativamente más elevados de competencia digital ($t = -2.68$; $p = .009$; $d = -0.60$). En el resto de las dimensiones no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre promociones.

Los tamaños del efecto observados para ambas diferencias fueron de magnitud moderada ($d = 0.55$ y $d = -0.60$), lo que indica que, además de ser estadísticamente significativas, presentan una relevancia práctica apreciable. No obstante, al no alcanzarse tamaños del efecto elevados, las diferencias entre promociones deben interpretarse con cautela, ya que el perfil competencial de ambos grupos fue, en términos generales, similar.

Tabla 3

Comparación entre promociones de las competencias docentes y la preparación profesional percibida

Variable	2024/2025 M (DT)	2025/2026 M (DT)	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>D</i>
Competencia didáctica	4.06 (0.67)	4.11 (0.63)	-0.38	.703	-0.09
Competencia emocional	3.91 (0.57)	3.51 (0.84)	2.47	.016	0.55
Competencia inclusiva	3.77 (0.72)	3.64 (0.87)	0.73	.469	0.16
Competencia digital	3.83 (0.87)	4.29 (0.67)	-2.68	.009	-0.60
Gestión y colaboración profesional	4.20 (0.64)	4.12 (0.66)	0.57	.573	0.13
Competencia investigadora	4.04 (0.67)	4.10 (0.67)	-0.38	.709	-0.08
Identidad profesional	4.53 (0.72)	4.56 (0.45)	-0.23	.821	-0.05
Preparación profesional percibida	3.60 (0.86)	3.65 (0.91)	-0.23	.819	-0.05

Nota. Se incluyen las medias y desviaciones típicas de las dos promociones estudiadas, así como el estadístico de la prueba *t* de Student, el nivel de significación (*p*) y el tamaño del efecto (*d* de Cohen).

Relaciones entre variables

Para los fines del estudio es pertinente examinar las asociaciones existentes entre las dimensiones evaluadas, calculadas a partir de las correlaciones bivariadas de Pearson. En la Tabla 4 se presenta la matriz completa de las correlaciones entre las variables objeto de estudio.

De manera general, se obtienen correlaciones positivas y estadísticamente significativas, indicando cómo mayores niveles de una competencia docente se asocian con mayores niveles en el resto de las competencias. A partir de los datos obtenidos, las correlaciones observadas no sugieren problemas graves de solapamiento conceptual entre las variables. La preparación profesional percibida presentó asociaciones significativas con todas las dimensiones analizadas. Las correlaciones de mayor magnitud se observaron con la gestión y colaboración profesional ($r = .618$; $p < .001$), la competencia emocional ($r = .617$; $p < .001$) y la competencia didáctica ($r = .597$; $p < .001$). También se obtuvieron correlaciones positivas con la competencia inclusiva ($r = .572$; $p < .001$), la competencia investigadora ($r = .548$; $p < .001$), la identidad profesional ($r = .536$; $p < .001$) y la competencia digital ($r = .496$; $p < .001$).

Los resultados de la matriz de correlaciones entre las dimensiones del estudio evidencian las relaciones positivas y significativas entre todas las variables, lo cual indica que un mayor nivel percibido en las distintas competencias docentes se asocia con una mayor percepción de preparación profesional.

Tabla 4
Matriz de correlaciones

1	2	3	4	5	6	7	8
1	-						
2	.457***	-					
3	.633***	.501***	-				
4	.517***	.321***	.391***	-			
5	.666***	.605***	.654***	.584***	-		
6	.681***	.477***	.589***	.534***	.747***	-	
7	.647***	.372***	.570***	.571***	.732***	.645***	-
8	.597***	.617***	.572***	.496***	.618***	.548***	.536***

Nota. Las ocho dimensiones del estudio son las mismas aportadas en las tablas anteriores, en el mismo orden.

Discusión y conclusiones

El presente estudio analizó la percepción del alumnado del Doble Grado en Educación Infantil y Educación Primaria sobre las competencias desarrolladas durante su formación inicial, comparando dos promociones consecutivas y examinando la relación entre dichas competencias y la preparación profesional percibida. De manera general, los resultados muestran una valoración positiva de las competencias adquiridas durante la formación universitaria, si bien se han detectado aspectos susceptibles de mejora, los cuales resultan de interés para la revisión de futuros programas de formación inicial del profesorado.

La relevancia de estos resultados adquiere un interés especial al haberse obtenido en el contexto del Doble Grado en Educación Infantil y Educación Primaria. La formación simultánea para dos etapas educativas proporciona al alumnado oportunidades de aprendizaje más amplias y una comprensión más global de los procesos educativos, circunstancia que convierte a esta titulación en un entorno especialmente adecuado para analizar la construcción de competencias docentes y la percepción de preparación profesional. Por ello, los hallazgos pueden aportar información complementaria a la obtenida en estudios centrados exclusivamente en una de las titulaciones de magisterio.

A partir de los resultados obtenidos, la evidencia más notoria es la diferencia observada entre la elevada puntuación que los estudiantes otorgan a su vocación o identidad profesional, contrastada con la menor valoración que adjudican a la preparación profesional que han recibido. La primera de las ideas es constatable en la literatura científica, la cual apoya la idea de que los estudiantes de magisterio sienten, de manera general, un fuerte componente altruista u obligación moral para su futuro desempeño laboral (Li & Guo, 2024), de acuerdo con una actitud basada en la motivación intrínseca y la utilidad social (Pavin Ivanec & Defar, 2023) o en las primeras experiencias de contacto directo con alumnos (Alsina Tarrés & Masardo, 2021). Sin embargo, la crítica hacia el modelo de preparación universitario atenúa este entusiasmo e invita a reflexionar acerca de la revisión de prácticas y políticas educativas en el ámbito de la Enseñanza Superior, tal como reflejan Abela et al. (2025). Esta carencia, presentada a veces a modo de urgencia para superar crisis educativas (Tejano et al., 2026), se manifiesta de forma paralela en este estudio al atestiguar cierto desencanto, si bien este no llega a niveles altos en las respuestas obtenidas. En todo caso, la dicotomía presentada ratifica el planteamiento ya expuesto por Korthagen (2004) cuando se planteaba cómo ayudar al futuro docente a desempeñar su labor mejor, llegando a la conclusión de que la percepción de la identidad y la competencia profesional no siempre se desarrollan al mismo ritmo. Junto con esa reflexión, tiene sentido vincular el hallazgo a las aportaciones de Tschannen-Moran & Hoy (2001), en cierto modo herederas de la autoeficacia de Bandura (1997), al vincular los resultados educativos con aspectos como la perseverancia, el entusiasmo, el compromiso o las conductas instructivas del docente. De este modo, se constata que la formación inicial debe favorecer no solo la adquisición de conocimientos y habilidades sino también la confianza necesaria para afrontar con seguridad la incorporación a la función docente.

Por medio de los resultados descriptivos, se manifiesta la alta percepción en competencias de gestión y colaboración profesional, así como didácticas e investigadoras. Respecto a las primeras, la percepción de disponer de una adecuada preparación para gestionar tanto los entornos docentes como el vínculo con el alumnado es superior a la señalada por otros autores, como Li et al. (2024), quienes dudan de la profundidad de esta capacidad formativa. Por tanto, el conjunto de estudiantes que han participado en el estudio creen poseer una preparación adecuada en los planos educativos necesarios, a partir de la adquisición de competencias relevantes para el desempeño profesional por medio de la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades de adaptación a la diversidad de los contextos educativos.

La comparativa entre las dos promociones objeto de estudio ha delineado una amplia coincidencia, lo cual sugiere una elevada estabilidad en los resultados. No obstante, sí se han identificado diferencias estadísticamente significativas en las competencias emocional y digital, destacando la primera de las promociones en la percepción de su competencia emocional y la segunda en la digital. Estos resultados coinciden con investigaciones recientes que evidencian que la competencia digital docente continúa constituyendo un ámbito susceptible de fortalecimiento durante la formación inicial del profesorado (Roblizo Colmenero et al., 2025).

Sin embargo, de manera global, se puede afirmar que ambas promociones muestran perfiles competenciales similares, lo cual puede señalarse como un indicador de estabilidad en el desarrollo del plan de estudios y de coherencia en una formación impartida continuista. Crowe & McGarr (2022) ya advirtieron que los futuros profesores construyen buena parte de sus creencias profesionales a partir de los modelos observados durante su formación, de tal forma que resulta razonable interpretar que la idéntica percepción del alumnado de ambos cursos académicos responda a una mirada influenciada por experiencias análogas en un contexto similar. En ese sentido, el análisis correlacional puso de manifiesto relaciones positivas y significativas entre todas las dimensiones. Ello sostiene posiciones como las de Blömeke et al. (2015), las cuales relatan hasta qué punto la competencia docente es un fenómeno complejo pero interdependiente, donde el amalgama de competencias se retroalimenta, de tal forma que el avance en unas favorece la progresión en otras.

Desde un punto de vista práctico, los resultados obtenidos ponen de manifiesto la conveniencia de seguir promoviendo modelos de formación inicial que persigan el desarrollo equilibrado e integrado de las diferentes dimensiones de la competencia docente, en el sentido amplio que lo postulan Jönsson et al. (2024), entendida como la capacidad para establecer relaciones positivas, empáticas y pedagógicamente eficaces con el alumnado. Así, se estima necesario, a partir de las impresiones de los resultados, reforzar las experiencias de carácter práctico y el uso de metodologías activas que sirvan de acicate para espacios de reflexión crítica sobre la propia actuación profesional, con el fin de explicitar el vínculo entre la formación universitaria y las exigencias del ejercicio docente. Del mismo modo, la postulación de iniciativas que se orienten hacia el desarrollo de competencias emocionales y de capacidades de trabajo colaborativo pueden contribuir a incrementar la sensación de preparación y confianza de los futuros docentes ante su incorporación al ámbito profesional.

En términos de aplicación universitaria, estos resultados sugieren la conveniencia de revisar los planes formativos incorporando un mayor número de experiencias de práctica reflexiva, actividades de simulación profesional y estrategias de coordinación entre asignaturas que permitan al alumnado percibir con mayor claridad la transferencia de los aprendizajes académicos a situaciones reales de enseñanza. Del mismo modo, la incorporación sistemática de espacios destinados al trabajo emocional y al desarrollo de competencias colaborativas podría contribuir a fortalecer la percepción de preparación profesional detectada en el presente estudio.

Teniendo en cuenta lo anterior, los resultados permiten concluir que el alumnado del Doble Grado en Educación Infantil y Educación Primaria percibe un adecuado desarrollo de las competencias docentes durante su formación inicial, especialmente en relación con la identidad profesional, la gestión y colaboración profesional y la competencia didáctica, aunque manifiesta una menor percepción de preparación para el ejercicio profesional. Asimismo, la estabilidad observada entre promociones y las relaciones positivas y significativas entre todas las competencias y la preparación profesional percibida respaldan una concepción integrada y multidimensional del

desarrollo competencial docente. En este sentido, los hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de seguir fortaleciendo la formación inicial mediante propuestas que favorezcan la integración entre teoría y práctica, el desarrollo de competencias emocionales y colaborativas y la consolidación de experiencias formativas contextualizadas, aportando evidencias de interés para la mejora de los planes de estudio y la transición hacia el ejercicio profesional.

En todo caso, es necesario resaltar para una correcta contextualización, tal como se apuntó en el plano metodológico, la existencia de unos condicionantes que emergen de la implementación de esta investigación. Estas limitaciones informan sobre diversos aspectos. Por un lado, el diseño transversal acota la investigación de tal forma que no propicia un estudio desde el punto de vista de la evolución de las percepciones del estudiantado, sino que se centra en la fotografía fija de dos promociones, por lo que la causalidad entre las variables estudiadas no puede mostrarse de manera plena. Por otro lado, un muestreo no probabilístico por conveniencia, muy útil para un contexto concreto, no permite por el contrario una amplia generalización. Por último, el mecanismo descrito de autoinforme a partir de las percepciones invita a una valoración subjetiva que, como tal, puede ser mutable. En consecuencia, la implementación de investigaciones similares, pero de corte longitudinal (para el análisis de la evolución competencial), así como la ampliación de la muestra a otras universidades con titulaciones similares enriquecería el potencial del estudio. Asimismo, resultaría especialmente interesante desarrollar investigaciones longitudinales orientadas al seguimiento de los egresados durante sus primeros años de ejercicio profesional. Este tipo de diseños permitiría contrastar la evolución de las percepciones recogidas durante la formación inicial con las experiencias derivadas de la práctica docente real, aportando evidencias valiosas sobre la adecuación de la preparación universitaria a las demandas profesionales.

Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial

El presente estudio ha sido desarrollado conforme a los principios éticos que rigen la investigación en el ámbito educativo y social, garantizando en todo momento el respeto a la dignidad, la confidencialidad y la privacidad de las personas participantes. La colaboración en la investigación fue voluntaria, habiéndose informado sobre los objetivos del estudio y el tratamiento de los datos recogidos, los cuales han sido anonimizados y utilizados exclusivamente con fines académicos y científicos, de acuerdo con la normativa vigente en materia de protección de datos personales. Asimismo, la investigación se ha llevado a cabo siguiendo los principios de buenas prácticas científicas, asegurando la transparencia, la integridad y la ausencia de sesgos en la recogida, análisis e interpretación de la información.

En relación con el uso de herramientas de inteligencia artificial, se declara que estas han sido utilizadas únicamente como apoyo en tareas de revisión lingüística, organización y mejora de la claridad expositiva del manuscrito. En ningún caso han intervenido en la interpretación de los resultados ni en la elaboración del contenido científico sustantivo. Los autores han revisado, validado y asumido íntegramente la responsabilidad del contenido final, garantizando su rigor académico, originalidad y coherencia con los estándares éticos de la investigación.

Agradecimientos y financiación

Los autores desean mostrar su agradecimiento al Grupo de Investigación Reconocido IHMAGINE y al Grupo de Investigación Interdisciplinar Psicología Educativa y Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Artes.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, M.M.M.; metodología, M.M.M.; software, J.C.M.R.; validación, J.C.M.R.; análisis formal, J.C.M.R.; investigación, M.M.M.; recursos, M.M.M.; análisis de datos, J.C.M.R. y M.M.M.; redacción del borrador original, M.M.M.; redacción, revisión y edición, J.C.M.R.; supervisión, J.C.M.R. y M.M.M.

Referencias

- Abela, R., Manaig, M. & Mamolo, L. (2025). *Self-efficacy and learning experiences of preservice teachers in a state university*. *Journal of Curriculum and Teaching*, 14(1), 163-175. <https://doi.org/10.5430/jct.v14n1p163>
- Agustí López, A. I., Martí Aras, A., Rodríguez Martín, A. & Gabarda Méndez, C. (2023). Personalidad, Burnout y Competencia Digital en el profesorado universitario. Un acercamiento a la realidad actual. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 9(2), 162-176. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2023.v9i2.15063>
- Alsina Tarrés, M. & Masardo, A. (2021). "Mirarse al espejo": Construcción de la identidad profesional del maestro en las prácticas escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3), 183-204. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.88915>
- Alvarado-Peña, L. J., Álvarez Díez, R. C., Jimeno Espadas, R. & Muñoz Castorena, R. V. (2025). El bienestar y la salud emocional del docente universitario. Reflexión desde la ecología emocional. *Telos: Revista De Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales*, 27(1), 56-72. <https://doi.org/10.36390/telos271.04>
- Álvarez-Castillo, J. L., Hernández-Lloret, C. M., González-González, H., Espino-Díaz, L. & Fernández-Caminero, G. (2021). El concepto de diversidad en la universidad desde la política institucional y las creencias del personal docente e investigador. *Heliyon*, 7(3), e06450. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06450>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Borsetto, E. & Saccon, C. (2023). Students' experience of double degree programmes: motivations and perceptions of skill acquisition. In J. Domenech, D. Menéndez Álvarez-Hevia, A. Martínez-Varea, R. M. Llácer-Iglesias, & D. Brunetto (Eds.), *Proceedings of the 9th International Conference on Higher Education Advances* (pp. 121-130). Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/HEAd23.2023.16351>
- Blömeke, S., Gustafsson, J. E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3-13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Caena, F. & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges. *European Journal of Education*, 54(3), 356-369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Creswell, J. W. & Guetterman, T. C. (2024). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.
- Crowe, F. & McGarr, O. (2022). An investigation of preservice teachers' apprenticeship of observation through a lens of autobiographical memory. *Journal of Teacher Education*, 73(4), 410-423. <https://doi.org/10.1177/00224871221087199>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>

- Emmers, E., Baeyens, D. & Petry, K. (2020). Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 139–153. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1628337>
- Gallardo-Fuentes, F. J., López-Pastor, V. M. & Carter-Thuillier, B. (2018). Efectos de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la autopercepción de competencias adquiridas en formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 55–77. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200055>
- Hernández Sampieri, R. & Mendoza Torres, C. P. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Jönsson A., Aspelin J., Lindberg S. & Östlund D. (2024). Supporting the development and improvement of teachers' relational competency. *Frontiers in Education*, 9, 1290462. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1290462>
- Knight, J. (2011). Doubts and dilemmas with double degree programs. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 297–312. <https://doi.org/10.7238/rusc.v8i2.1067>
- Korthagen, F. A. J. (2004). *In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education*. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Li, L., Hu, Y., Yang, X., Wu, M., Tao, P., Chen, M. & Yang, C. (2024). Enhancing pre-service teachers' classroom management competency in a large class context: The role of fully immersive virtual reality. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, 1050. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03538-9>
- Li, Z. & Guo, W. Y. (2024). *Pre-service teachers' altruistic motivation for choosing teaching as career: Where does it come from?* *Frontiers in Psychology*, 15, 1334470. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1334470>
- Parody, L. M., Leiva, J. J., Santos-Villalba, M. J. & Matas, A. (2023). Formación inicial docente en la adquisición de estrategias didácticas inclusivas con TIC. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(2), 73-89. <https://doi.org/10.15366/riee2023.16.2.005>
- Pavin Ivanec, T. & Defar, A. (2023). Motivation for the Choice of the Teaching Profession: The Role of Prospective Teachers' Personality Traits, Emotional Competence, and Life-Satisfaction. *Sage Open*, 13(2). <https://doi.org/10.1177/21582440231182594>
- Pedraja-Rejas, L. M., Araneda-Guirriman, C. A., Rodríguez-Ponce, E. R. & Rodríguez-Ponce, J. J. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia empírica en las universidades chilenas. *Formación Universitaria*, 5(4), 15–26. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062012000400003>
- Roblizo Colmenero, M. J., de Moya Martínez, M. del V., Tirado-Olivares, S. & Cózar Gutiérrez, R. (2025). Competencia Digital Docente en la era de las herramientas tecnológicas. Análisis desde la autopercepción de los docentes en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(1), 65–80. <https://doi.org/10.6018/reifop.636831>
- Sanz Benito, I., Lázaro Cantabrana, J. L. & Grimalt Álvaro, C. (2023). La inclusión digital en la formación inicial del profesorado: una revisión sistemática. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 75(1), 127–146. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94541>
- Setia, M. S. (2023). Cross-sectional studies. En A. L. Nichols & J. Edlund (Eds.), *The Cambridge handbook of research methods and statistics for the social and behavioral sciences*, Vol. 1. (pp. 269–291). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009010054.014>

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school context, teacher burnout, and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
- Tejano, L., Lagura, R. & Dacanay, A. (2026). How well does pre-service teacher preparation align with classroom competency expectations? Evidence from Northern Luzon, Philippines. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 25(3), 948-967. <https://doi.org/10.26803/ijlter.25.3.42>
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Zickar, M. J. & Keith, M. G. (2023). Innovations in Sampling: Improving the Appropriateness and Quality of Samples in Organizational Research. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10, 315–337. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-052946>