



VOL.28, Nº 1 (Marzo, 2024)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

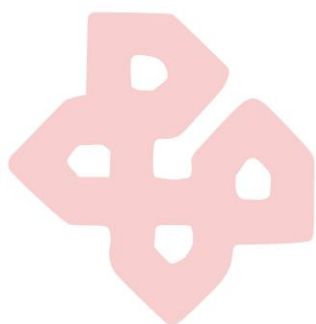
DOI: 10.30827/profesorado.v28i1.28037

Fecha de recepción: 30/05/2023

Fecha de aceptación: 28/12/2023

VALIDACIÓN DEL DISEÑO DE UN PERFIL COMPETENCIAL DOCENTE EN EDUCACIÓN INFANTIL.

Validation of the design of a teaching competence profile in Early Childhood Education



Adrián Salvador Lara-Garrido, Julia Rodríguez-Carrillo, Rosario Mérida-Serrano & Elena González-Alfaya

Universidad de Córdoba

E-mail; ed2lagaa@uco.es; juroca93@gmail.com

ed1meser@uco.es; ed2goalm@uco.es

ORCID ID:<https://orcid.org/0000-0002-0529-1594>

<https://orcid.org/0000-0003-0725-3054>

<https://orcid.org/0000-0001-9389-3263>

<https://orcid.org/0000-0001-8264-3680>

Resumen:

La literatura científica señala los rasgos y las prácticas del profesorado como uno de los principales elementos de una educación de calidad para la infancia. No obstante, se percibe una escasez de modelos teóricos que incluyan los componentes teóricos y prácticos que definen la calidad docente, la cual dificulta la evaluación del profesorado para su desarrollo profesional. Tras el desarrollo de un perfil profesional competencial que caracteriza la docencia de calidad en Educación Infantil, el objetivo de este estudio es desarrollar y validar un instrumento de autoevaluación docente que fomente la reflexión y mejora de su práctica profesional. Se emplea la metodología Delphi en la que participaron 18 personas expertas en dos rondas consecutivas. El análisis de datos se llevó a cabo mediante una combinación de estrategias cualitativas, realizando un análisis de contenido, y técnicas cuantitativas, con el uso del coeficiente de Kappa de Fleiss (k) y de los indicadores CVR y



CVI. Los resultados muestran la claridad, coherencia y relevancia de las competencias y los criterios de evaluación que se incluyen en dicho perfil, así como un alto grado de acuerdo interjueces. Finalmente, se presenta la estructura definitiva del modelo desde la que se diseñó la plataforma digital. Las conclusiones apuntan a la validez del modelo como una herramienta de autoevaluación del profesorado de Educación Infantil, aunque se requiere una profundización mayor mediante el pilotaje del recurso digital para depurarlo.

Palabras clave: evaluación del profesor; formación de profesores; investigación cualitativa; investigación cuantitativa; investigación educativa; técnica Delphi.

Abstract:

The scarcity of theoretical models that include the theoretical and practical components that define teaching quality makes it difficult to evaluate teachers for their professional development. The aim of this work is to design and validate the professional competence profile that characterises quality teachers in Early Childhood Education. The Delphi methodology was used in which 18 experts participated in two consecutive rounds. The data analysis was carried out using a combination of qualitative strategies, by performing a content analysis, and quantitative techniques, with the use of Fleiss' Kappa coefficient (k) and the CVR and CVI indicators. The results show the clarity, coherence and relevance of the competences and assessment criteria included in the profile, as well as a high degree of inter-judge agreement. Finally, the final structure of the model from which the digital platform was designed is presented. The conclusions point to the validity of the model as a self-assessment tool for Early Childhood Education teachers, although it needs to be further refined by piloting the digital resource.

Key Words: Delphi technique; educational research; qualitative research; quantitative research; teacher appraisal; teacher education.

1. Introducción

Una Educación Infantil (EI, en adelante) de calidad proporciona un entorno de aprendizaje para el desarrollo de habilidades emocionales, sociales y cognitivas que se consideran clave para el éxito académico posterior de la infancia. A pesar de que las características que definen una EI de calidad no están claras (Mathers et al., 2014), cabe señalar la importancia de los rasgos y las prácticas del profesorado como un factor determinante en este aspecto (Grant et al., 2021; Martínez-Izaguirre et al., 2018; Mendioroz-Lacambra y Rivero-Gracia, 2019). En esta línea, los estudios que están orientados a analizar estas cuestiones en profesorado de EI son limitados. Entre los resultados encontrados se ha hallado que la comunicación y la interacción con el alumnado (García-Carrión y Villardón-Gallego, 2016), así como una serie de elementos teóricos y prácticos que componen la buena praxis educativa en EI (Mendioroz-Lacambra y Rivero-Gracia, 2019) se consideran fundamentales para una docencia de calidad.

Se estima necesario la creación de un modelo teórico que incorpore aquellos aspectos teóricos y prácticos que definen la calidad docente (Taut y Sun, 2014). Este conocimiento específico puede contribuir a la mejora de los programas de formación universitarios y de perfeccionamiento docente (Mendioroz-Lacambra y Rivero-Gracia, 2019). Asimismo, repercute positivamente en la evaluación y reflexión del

profesorado, en general, y en EI, en particular, sobre su propia práctica educativa (Boardman, 2018; Taut et al., 2016). Como respuesta, se propone el Modelo para la Excelencia Docente en Educación Infantil (MEDEI, en adelante) (González-Alfaya et al., 2021) que proyecta el perfil de una docencia de calidad para la infancia. Partiendo del desarrollo de este modelo, el Sistema Digital de Estándares Internacionales para evaluar a los docentes de Educación Infantil (SIDOI, en adelante) se concibe como una herramienta de autoevaluación que fomente la reflexión del profesorado de EI en activo para la mejora de su desarrollo profesional (Rodríguez-Carrillo et al., 2022).

Por otro lado, se ha constatado el potencial del método Delphi en la investigación en el ámbito de las ciencias sociales, concretamente, de la educación (López-Gómez, 2018). Asimismo, se destaca como uno de los métodos más habituales para determinar la validez de contenido mediante el juicio de expertos (Cabero-Almenara e Infante-Moro, 2014). El interés de este estudio radica en la presentación de la plataforma digital SIDOI como una herramienta de autoevaluación docente para la mejora de su práctica profesional, así como su análisis y validación mediante el método Delphi. Se espera que los resultados hallados contribuyan al estudio sobre la calidad de la enseñanza en EI, así como su incorporación en la mejora de los planes formativos universitarios.

1.1. La autoevaluación como proceso para mejorar y seguir avanzando en el desarrollo profesional

La autoevaluación del profesorado, considerada como una estrategia de reflexión y mejora de su desempeño profesional, influye de manera positiva en el aprendizaje del alumnado y su actitud hacia la escuela (Taut et al., 2016). Partiendo de un enfoque formativo (Murillo e Hidalgo, 2016), uno de los principales objetivos de la evaluación es otorgar evidencias empíricas y una retroalimentación adecuada al profesorado para la mejora de su práctica profesional (Taut y Sun, 2014). Por ello, es necesario el desarrollo de un modelo teórico que aporte un marco sólido y empíricamente validado sobre los elementos docentes que constituyen la docencia de calidad (Mendioroz-Lacambra y Rivero-Gracia, 2019).

A partir de lo expuesto, se presenta una aproximación al MEDEI (González-Alfaya et al., 2021) (ver Figura 1). Fruto de la revisión de la literatura científica especializada (Rodríguez-Carrillo et al., 2022), así como del saber experiencial del profesorado y las opiniones del resto de la comunidad educativa, este modelo se compone de cinco dimensiones dependientes entre sí que determinan la excelencia docente en EI. La primera dimensión del modelo –rasgos personales y actitudes profesionales– hace referencia tanto a aquellos indicadores de cualificación profesional como aquellas características personales indispensables para la docencia en la etapa de Educación Infantil (Rekalidou y Panitsides, 2015). Concretamente, las que aluden al profesorado de Educación Infantil como una figura de apego y de referencia (p.ej. afecto, paciencia o talante reflexivo), que proporcione al alumnado una base segura desde la que puedan explorar el mundo y que brinde un apoyo afectivo-emocional (Mendioroz-Lacambra y Rivero-Gracia, 2019). En relación con la

segunda dimensión –imagen de la infancia–, se menciona la concepción de la infancia como co-constructora de cultura, así como la creencia en sus capacidades ilimitadas para el aprendizaje y su derecho a ser escuchada (Dockett, 2019). El profesorado excelente siente interés por la vida personal del alumnado, mostrando su disposición a aprender de todo lo que puede aportar la infancia (Amar, 2018). Por ello, se ocupa de personalizar el currículum, así como respetar los intereses y propuestas de su alumnado para poder atender a sus necesidades (Vila-Merino, 2019). Respecto a la tercera dimensión –principios de enseñanza-aprendizaje– el profesorado de calidad implementa aquellas estrategias pedagógicas centradas en la infancia que parten de sus intereses e incentivando su pensamiento crítico, su potencial creativo y su participación (Mendioroz-Lacambra y Rivero-Gracia, 2019). Se trata de disponer un ambiente de aprendizaje donde el profesorado asume el rol de guía para que el alumnado, interactuando con un medio físico y social cuidadosamente diseñado, pueda construir su propio conocimiento (González-Alfaya et al., 2021). En la cuarta dimensión –clima socioemocional del aula– parte del supuesto de que una de las variables que más influyen en la adquisición del aprendizaje es la situación socioemocional de la infancia. Se señala la necesidad de que el profesorado excelente debe de poseer una adecuada competencia emocional que le permita tener en cuenta los procesos socioemocionales, al entenderlas como la base de todo el aprendizaje y desarrollo en la infancia (De-Damas-González y Gomáriz-Vicente, 2020). Finalmente, la quinta dimensión –clima socioemocional del aula– alude a la predisposición y habilidad docente para aprovechar las condiciones que ofrece el entorno en el que se inserta el centro educativo y que repercuten en el desarrollo y aprendizaje de la infancia (Balongo-González y Mérida-Serrano, 2017). Asimismo, teniendo en cuenta la diversidad de contextos socializadores que rodean a la infancia, se asume que la colaboración con las familias y con la comunidad son elementos ineludibles para una docencia de calidad (Ceballos-López y Saiz-Linares, 2019).



Figura 1. Grafico del Modelo Teórico Integrado para la Evaluación Docente en Educación Infantil.

Fuente: Elaboración propia.

El documento elaborado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) orientado hacia la reforma de la profesión docente establece la necesidad de diseñar un modelo profesional de carrera, así como instrumentos que permitan una evaluación de la función docente. Teniendo en cuenta esta necesidad, partiendo del modelo MEDEI se establece el SIDOI (González-Alfaya et al., 2021). El SIDOI se concibe como una plataforma digital para la autoevaluación docente que permite al profesorado reflexionar sobre su práctica profesional y tomar las decisiones necesarias para continuar con su formación continua (ver Figura 2). Esta herramienta desglosa las cinco dimensiones que conforman el MEDEI en diez competencias profesionales para la excelencia docente en Educación Infantil. Cada dimensión se articula en dos competencias, tomando como referencia la concepción acuñada por Pérez-Gómez y Soto-Gómez (2021), quienes las conciben como un repertorio de conductas y haceres profesionales empleados para responder de manera integrada a las demandas y desafíos de la práctica educativa. A su vez, de cada competencia se extraen dos criterios de evaluación. Por último, cada criterio es valorado a través de evidencias –documentación que se aporta a la plataforma digital (e.g. certificados sobre formación específica recibida)– y que responden a las cuatro etapas del desarrollo profesional que proponen Marcelo y Vaillant (2009): (1) Iniciación: Hace referencia a las primeras experiencias en la práctica educativa, así como la adquisición de recursos y habilidades para la docencia mediante la formación continua; (2) Avance: Señala la etapa donde la figura docente comienza a establecer su identidad a través de la formación, por ejemplo en la aplicación de metodologías innovadoras en el aula; (3) Consolidación: menciona la etapa de desarrollo profesional y definición de la identidad docente, cuya acción educativa se caracteriza tanto por el liderazgo como por su participación en proyectos colectivos de centro y comunidad; y (4) Excelencia: se concibe como el mayor grado de desarrollo profesional y apunta a la transferencia de su praxis educativa a la transformación social, así como su implicación en la formación docente de la comunidad educativa a la que pertenece.

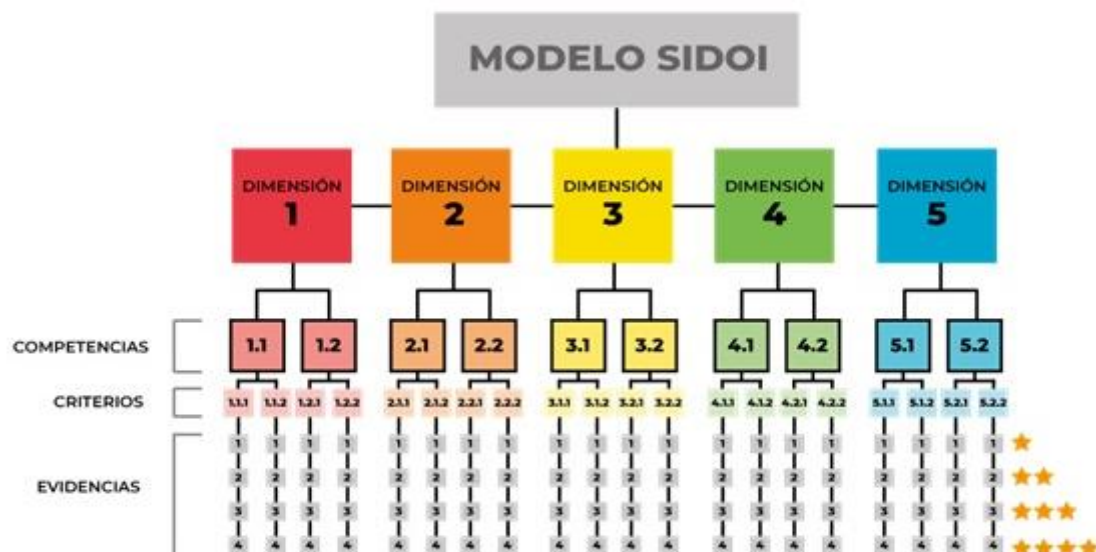


Figura 2. Estructura de la plataforma digital SIDOI.
Fuente: Elaboración propia.

1.2. La metodología Delphi como estrategia de consulta

Pedrosa et al. (2014) señalan el uso de métodos basados en el juicio de expertos para evaluar la validez de contenido. En este sentido, se destaca el método Delphi, ya que potencia los puntos fuertes derivados de la toma de decisiones en grupo y elimina las posibles interacciones asociadas a los debates presenciales, asegurando el anonimato de la participación, de forma que se obtenga un consenso lo más fiable posible (Cabero-Almenara e Infante-Moro, 2014; Lee y Sung, 2022).

El método Delphi se describe como un proceso sistemático, interactivo y grupal de recogida de datos encaminado a la obtención del consenso de un grupo de expertos sobre un tema específico (Cabero-Almenara e Infante-Moro, 2014; Pozo-Llorente et al., 2007). A partir de las experiencias y el juicio subjetivo de un determinado número de personas reconocidas sobre el objeto de investigación, se pretende obtener una posición común y relevante sobre el tema, a partir de rondas sucesivas de preguntas (Santos-Caamaño et al., 2022). El consenso se obtiene mediante la agregación de juicios individuales (Cabero-Almenara e Infante-Moro, 2014).

La utilización del método Delphi ha comenzado a extenderse recientemente en el ámbito educativo abordando una diversidad de tópicos -especialmente, la tecnología y comunicación en educación- y una pluralidad de enfoques que responden al objeto de esta investigación y a los recursos disponibles (Lee y Sung, 2022; López-Gómez, 2018).

2. Método

2.1. Objetivos generales y específicos

Esta investigación trata de diseñar y validar la herramienta SIDOI mediante el uso del método Delphi. Por un lado, pretende analizar las sugerencias u observaciones relacionadas con la mejora de la redacción de los enunciados de la herramienta. Por otro lado, se interesa por examinar las respuestas de las personas participantes a partir de criterios de estabilidad y consenso. Por último, se propone reflejar el producto final, una vez finalizado el proceso.

2.2. Diseño de la investigación

Se estableció un diseño metodológico desde el paradigma de investigación interpretativo, siguiendo una metodología cualitativa a través de un enfoque fenomenológico-hermenéutico (Bisquerra-Alzina, 2016). Esta perspectiva permite captar el mundo de la experiencia y sus significados, es decir, hace posible rastrear cómo cada participante atribuye significado a la experiencia vivida (Van Manen, 2016). Por esta razón, se selecciona la técnica cualitativa Delphi, ya que se cuenta con un problema de investigación que requería de la opinión de un grupo de personas expertas cuyos conocimientos del tema, características y experiencia se consideraron adecuados para alcanzar los objetivos de este estudio (Pozo et al., 2007).

Asimismo, también se empleó un diseño descriptivo desde el paradigma positivista mediante una metodología cuantitativa (Bisquerra-Alzina, 2016). Desde este enfoque se pretende observar, describir y fundamentar las principales características de un fenómeno (Roni et al., 2020). Se optó por el uso de ambas perspectivas, ya que Gómez-Nuñez et al. (2020) subrayan que el enfoque cualitativo y cuantitativo son dos formas compatibles de aproximarse a la realidad educativa, de investigarla y descubrir los fenómenos que la integran.

2.3. Panel de expertos

Se realizó un muestreo intencional o de conveniencia en el que se seleccionaron a personas expertas con perfil docente e investigador pertenecientes al ámbito de la educación y de la formación del profesorado. Los criterios de inclusión fueron los siguientes (López-Gómez, 2018; Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2016): a) Profesorado que ejerza la docencia en activo y posea una amplia experiencia profesional en la educación obligatoria o post-obligatoria; b) poseer un amplio conocimiento y experiencia en la materia, reflejada en publicaciones científicas sobre la temática; c) disponibilidad y motivación para participar voluntariamente y de forma imparcial; d) facilidad de contacto y rapidez de respuesta; y e) experiencia en la participación previa de juicios y toma de decisiones que integren la metodología Delphi.

Previamente, se llevó a cabo una revisión de la literatura científica para identificar profesionales relevantes en el campo de estudio (López-Gómez, 2018). El panel de expertos estuvo compuesto inicialmente por 30 personas que cumplían

dichos criterios. Finalmente, participaron un total de 18 especialistas nacionales e internacionales, de los cuales 18 formaron parte de la primera ronda y 17 de la segunda ronda. Todos los casos trataban de profesorado tanto de EI en activo como universitario en el campo de la formación del profesorado y con amplia producción científica en la temática de estudio. También se contó con una experta en lingüística para la traducción de la prueba (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Finalmente, se propone acoger a diferentes tipos de experto: Especialista, afectado y facilitador (ver Tabla 1) (Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2015).

Tabla 1
Características de las personas que forman parte del panel de expertos

Participante	Tipo de experto	de	Etapa educativa	Centro educativo/Universidad	Identidad de género
F-N-01	Facilitadora		Universitaria	Universidad de Córdoba	Mujer
F-N-02	Facilitadora		Universitaria	Universidad de Cádiz	Mujer
A-N-03	Afectado		Universitaria	Universidad de Córdoba	Hombre
F-N-04	Facilitador		Universitaria	Universidad de Córdoba	Hombre
E-N-05	Especialista		Universitaria	Universidad de Córdoba	Mujer
E-N-06	Especialista		Universitaria	Universidad de Córdoba	Mujer
A-N-07	Afectada		Universitaria	Universidad de Córdoba	Mujer
F-N-08	Facilitadora		Universitaria	Universidad de las Palmas de Gran Canaria	Mujer
F-N-09	Facilitadora		Universitaria	Universidad de Córdoba	Mujer
F-N-10	Facilitador		Educación Infantil	SAFA Écija	Hombre
A-N-11	Afectado		Universitaria	Universidad del País Vasco	Hombre
A-N-12	Afectada		Universitaria	Universidad de Málaga	Mujer
A-N-13	Afectada		Universitaria	CEIP Hernán Ruiz de Córdoba	Mujer
ES-I-14	Especialista		Universitaria	Program Developer Department of Early Childhood Boston Public School	Mujer
ES-I-15	Especialista		Universitaria	Universidad de Harvard	Mujer
ES-N-16	Especialista		Educación Infantil (asesora)	Centro de Profesorado de Córdoba	Mujer
ES-N-17	Especialista		Educación Infantil (asesora)	Centro de Profesorado de Córdoba	Mujer
ES-I-18	Especialista		Universitaria	Universidad de Harvard	Hombre

Nota. ES = Especialista; F = Facilitador/a; A = Afectado/a; N = Nacional; I = Internacional. Fuente: Elaboración propia.

2.4. Procedimiento de recogida de datos

En primer lugar, se identificaron aquellas competencias profesionales atribuidas a la docencia excelente en EI que se incluyen en la literatura científica y en el discurso de la comunidad educativa. Cada una de las competencias profesionales identificadas fue repartida entre quienes conforman el equipo de

investigación para un análisis comparado, siendo seleccionadas aquellas que estaban respaldadas por la literatura científica y, al menos, tres colectivos. Asimismo, se concretaron los criterios de evaluación para cada una de ellas. Las propuestas fueron supervisadas por todo el equipo de investigación mediante un proceso de triangulación (Rodríguez-Sabiote et al., 2006), teniendo en cuenta que estuvieran claramente redactadas, fueran coherentes y relevantes a la dimensión que pertenecen, así como mutuamente excluyentes y medibles.

En segundo lugar, se elaboró una plantilla con un cuestionario ad hoc que incluía una breve descripción del proyecto, una serie de indicaciones básicas para el proceso de cumplimentación y preguntas de datos sociodemográficos de las personas participantes. Asimismo, incorporaba un esquema del modelo propuesto sobre el SIDOI donde aparecía redactada cada competencia profesional y criterios de evaluación en las que se desglosaba, abordando el objetivo que perseguía, su justificación y las referencias pertenecientes a la literatura en las que se sustentaba. También se incluyó un apartado de observaciones donde se podía valorar cualitativamente los enunciados propuestos e incorporar propuestas de mejora de la redacción u otros aspectos que se consideraran necesarios, mediante el formato de respuesta abierta. Finalmente, aparece un glosario con los términos utilizados, con el fin de mejorar la comprensión global del contenido. Una vez se realizó un análisis del contenido, se tomaron en consideración aquellas categorizaciones en las que el equipo de investigación estuvo de acuerdo para garantizar la fiabilidad del proceso (López-de-Arana et al., 2020).

Posteriormente al cuestionario inicial, se reformularon los enunciados para que el panel de expertos pudiera valorarlo, redactados de forma clara, precisa y evitando sesgos en las respuestas (Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2016). Por último, en esta segunda ronda se realizó una evaluación con preguntas cerradas escalares y de ordenamiento en relación con las siguientes categorías que proponen Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008):

- Claridad: la redacción del enunciado es clara y su significado se comprende sin ambigüedad.
- Coherencia: el significado del enunciado tiene relación con la dimensión que evalúa y permite una evaluación operativa de ésta.
- Relevancia: importancia del enunciado para la dimensión.

Se contestó con una escala Likert con cuatro puntos con las siguientes valoraciones: (1) Nada: no cumple criterio; (2) Poco: bajo grado de cumplimiento; (3) Bueno: cumplimiento moderado y (4) Mucho: alto grado de cumplimiento. La presentación de los resultados mediante estadística descriptiva y los criterios utilizados para la elección de las personas expertas contribuyen a aumentar la validez y fiabilidad de los hallazgos (García-Ruiz y Lena-Acebo, 2018; Pozo-Llorente et al., 2007). En la línea de otros estudios (e.g. García-Ruiz y Lena-Acebo, 2018; López-de-Arana et al., 2020), se considera que la garantía del rigor metodológico de

este estudio hunde sus raíces en el cumplimiento de los principios básicos y de las fases en la realización del método Delphi que aseguran su solidez metodológica y la calidad de los resultados.

Cabe mencionar que el seguimiento y la comunicación con aquellas personas participantes con opiniones divergentes del resto fue una constante que enriqueció todo el proceso, con la intención de que aportasen más información que justificase su posicionamiento. La retroalimentación que se obtuvo se incorporó al resto de opiniones del grupo para su consulta en cada ronda. Se realizaron dos rondas de validación consecutivas, siguiendo las recomendaciones de Cabero-Almenara e Infante-Moro (2014) sobre la aplicación de la “Delphi modificada”. Entre otros motivos, señalan que con este número de rondas se mantiene el interés de las personas que forman parte del panel de expertos. En esta línea, Laupper et al. (2020) señalan que el empleo de diferentes modos de recogida de datos (lápiz y papel vs. online) no repercute en la calidad de los resultados. La solicitud de colaboración de expertos nacionales e internacionales se realizó vía online. La cumplimentación de esta plantilla se abordó sin que las personas participantes tuvieran contacto entre ellas. Se expusieron las instrucciones e indicaciones previas y se señaló la importancia de dar respuesta a todos los enunciados con la mayor sinceridad posible. En el proceso no se registró ninguna incidencia. Se recogieron las valoraciones mediante correo electrónico durante el curso 2021-2022.

2.5. Análisis de datos

Se llevó a cabo el análisis fenomenológico del contenido sobre las propuestas de mejora y otros aspectos relevantes de la redacción mediante el programa NVivo Plus. Se clasificaron los enunciados según la dimensión a la que hacían referencia: Rasgos personales y actitudes profesionales, imagen de la infancia, principios de enseñanza-aprendizaje, clima socioemocional del aula y relaciones con la comunidad. Estos enunciados fueron ordenados para examinar las unidades de significado para, posteriormente, determinar la relación existente entre ellas y elaborar un sistema de categorías. Por último, estas agrupaciones de significado se sistematizaron en categorías más genéricas. Se realizó una triangulación de personas investigadoras para el análisis de estas categorías (Rodríguez-Sabiote et al., 2006).

Previamente al análisis de los datos, se optó por emplear los criterios de estabilidad de las respuestas y consenso entre las personas que forman el panel (López-Gómez, 2018; Pozo-Llorente et al., 2007). Para determinar la estabilidad se realizaron análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas), además del coeficiente de Kappa de Fleiss (k) que evalúa la concordancia entre jueces (Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2015). Se tomó un valor de Kappa (k) superior a 0.61 como “bueno” (Torres-Gordillo y Perera-Rodríguez, 2009), a partir del cual se detuvo la consulta. El software estadístico usado fue IBM SPSS® 23.0.

El consenso fue establecido mediante los indicadores CVR (Content Validity Ratio) y CVI (Content Validity Index) del Modelo de Lawshe modificado por Tristán-López (2008). Estos indicadores permiten medir la validez de contenido, así como el

grado de acuerdo en relación con la relevancia del ítem y el consenso entre las personas participantes que forman parte del panel de expertos (Pedrosa et al., 2014). Se tomaron aquellos valores de CVR (expresión [1]) y CVI (expresión [2]) superiores a .58 (Tristán-López, 2008) para detener la consulta, los cuales fueron calculados a partir de una hoja de cálculo creada mediante el software Microsoft® Excel® 2013.

$$CVR' = ne/N \quad [1]$$

Donde: ne = número de panelistas que muestran acuerdo en la categoría “relevante”.

N = número total de panelistas.

$$CVI = \sum_{i=1}^M CVRi/M \quad [2]$$

Donde: CVRi = Razón de Validez de Contenido de los enunciados “relevantes”.

M = número total de enunciados “relevantes”.

2.6. Consideraciones éticas

Se ha respetado el derecho de confidencialidad de las personas cuyos comentarios han sido extraídos para el desarrollo de este estudio. Se utilizó un código compuesto de la siguiente manera: ES/A/F (especialista, afectado o facilitador)-N/I (nacional o internacional)-número asignado. Las cuestiones éticas se ajustaron al Documento de Buenas Prácticas en publicaciones y autoría de la Universidad de Córdoba.

3. Resultados

3.1. Resultados obtenidos tras la primera ronda de consulta

En este apartado, se exponen los resultados obtenidos tras el análisis de contenido de las sugerencias de mejora aportadas por las personas participantes que conforman la primera ronda de consulta y que fueron recogidas en la plantilla del cuestionario.

3.1.1. Rasgos personales y actitudes profesionales

Diferentes comentarios señalan la necesidad de mencionar la implicación del profesorado en procesos de reflexión e innovación educativa de la práctica individual y colectiva. Se subraya que las ideas que subyacen a estos conceptos son sólidas e importantes, pero se necesita una mayor concreción y ejemplificación para mejorar la claridad de estas cuestiones: “Es complejo entender qué son procesos de reflexión colectiva vs. procesos de innovación. Necesitaría una ejemplificación de a qué se refiere cada uno” (EX-N-13).

Otras opiniones se articulan en torno a las dificultades que entraña la concreción de la creatividad como una actitud profesional docente. Se sugiere hacer referencia a la creatividad como la capacidad docente para la resolución de las situaciones cambiantes del aula de una forma original: “[...] al hablar de la creatividad docente nos referimos a su capacidad para responder de manera original a las demandas siempre cambiantes del contexto escolar. Por lo tanto, tendría más que ver con las actitudes profesionales del docente [...]” (EX-N-06).

3.1.2. Imagen de la infancia

Diversas personas participantes estiman oportuno la necesidad de clarificar a qué hace referencia la cultura de la infancia, ya que se considera que este término es abstracto. Se propone la idea de que la intervención docente debería de orientarse hacia el reconocimiento de la diversidad infantil. Por ello, se sugiere ahondar en las capacidades y potencialidades del alumnado en lugar de mencionar el término de inteligencias múltiples: “[...] No tengo claro si incluir las inteligencias múltiples es acertado [...] Se podría evaluar el fomento de potencialidades partiendo de la diversidad del alumnado” (EX-N-02).

3.1.3. Principios de enseñanza-aprendizaje

Algunos comentarios coinciden en señalar la necesidad de reformular ciertos enunciados. Se estima oportuno incluir el diseño de contextos de enseñanza y aprendizaje, fruto de un conocimiento pedagógico, psicológico, sociológico y neurocientífico: “[...] Tener competencia en diseñar contextos educativos requiere partir de un conocimiento pedagógico, psicológico, sociológico y neurocientífico contrastado, pero no solo neurocientífico [...]” (EX-N-12).

Por otro lado, se sugiere hacer referencia al diseño de situaciones de aprendizaje que promuevan el desarrollo autónomo y competencial del alumnado. Asimismo, se propone priorizar el desarrollo de metodologías de enseñanza-aprendizaje que estén centradas en la infancia y contextualizadas en el contexto social: “[...] *Es urgente la conexión con la naturaleza en la experimentación y relación social con el otro y consigo mismo* [...]” (EX-N-12).

3.1.4. Clima socioemocional del aula

En este caso, se sugiere que las competencias incluidas en esta dimensión estén orientadas hacia la capacidad docente para crear un clima de aula basado en el afecto y la seguridad: “[...] *Fomentar una cultura de la colaboración y convivencia en el aula incorporando el respeto, el cuidado y la empatía* [...]” (EX-N-13).

Se muestra la necesidad de concretar qué se entiende por autonomía ya que, en este caso, alude al uso libre de los recursos del aula por parte del alumnado y al logro de sus propios objetivos. Finalmente, se estima oportuno incluir el fomento de la convivencia mediante la gestión democrática del aula con la colaboración del alumnado, así como la promoción de la igualdad y la equidad por cualquier razón o condición personal: “[...] *¿Se podría incorporar también la raza o culturas y la clase*

social?, ¿algo así como que favorece la igualdad de género, raza y contexto socioeconómico?” (EX-N-13).

3.1.5. Relaciones con la comunidad

Se resalta la necesidad de incluir la atención a la diversidad familiar. Se considera necesario establecer una relación de cooperación y corresponsabilidad entre las familias y la escuela: “[...] *Informing and guiding doesn't seem collaborative: it sounds like the teacher positioned as an expert and families receiving information, rather than a collaborative co-construction [...]*” (EX-N-15).

Diversos comentarios también aluden a la colaboración con el profesorado del centro educativo, así como con los diferentes agentes socioeducativos de la comunidad. Además, otras opiniones se dirigen hacia la implicación en actuaciones para la transformación social desde el ámbito educativo: “[...] *and would perhaps make clearer the position in favour of considering children as citizens, which would translate into teacher support for children's voices to have a real impact on the community of which they are a part*” (EX-N-18).

3.2. Resultados obtenidos tras la segunda ronda de consulta

Tras realizar las modificaciones sugeridas, en este apartado se presentan los resultados obtenidos de la segunda ronda de consulta que avalan la validez del modelo propuesto. En líneas generales, el análisis descriptivo refleja puntuaciones altas en relación con la claridad, coherencia y relevancia (ver Tabla 2).

Tabla 2
Resultados obtenidos tras el análisis descriptivo en la segunda ronda

Dimensión/competencia/criterio de evaluación	Claridad		Coherencia		Relevancia	
	M	DT	M	DT	M	DT
1. Rasgos personales y actitudes docentes						
C. 1.1.	3.82	.52	4	0.0	4	0.0
C.E. 1.1.1.	3.88	.33	4	0.0	4	0.0
C.E. 1.1.2.	3.82	.39	3.82	.52	3.82	.52
C. 1.2.	3.58	.61	3.94	.24	3.94	.24
C.E. 1.2.1.	3.64	.60	3.82	.39	3.82	.52
C.E. 1.2.2.	3.70	.46	4	0.0	3.88	.33
2. Imagen de la infancia						
C. 2.1.	3.70	.58	3.88	.33	3.94	.24
C.E. 2.1.1.	3.88	.48	3.94	.24	3.94	.24
C.E. 2.1.2.	3.23	.83	3.64	.60	3.47	.79
C. 2.2.	3.82	.39	4	0.0	4	0.0
C.E. 2.2.1.	3.88	.33	4	0.0	4	0.0
C.E. 2.2.2.	3.52	.71	3.88	.33	3.82	.39
3. Principios de enseñanza-aprendizaje						

C. 3.1.	3.47	.62	3.64	.49	3.76	.43
C.E.3.1.1.	3.70	.58	3.76	.56	3.88	.33
C.E.3.1.2.	3.41	.71	3.70	.58	3.64	.79
C. 3.2.	3.94	.24	3.94	.24	3.88	.33
C.E.3.2.1.	3.76	.43	4	0.0	4	0.0
C.E.3.2.2.	3.94	.24	3.82	.52	3.70	.77
4.Clima socioemocional del aula						
C. 4.1.	3.82	.39	3.82	.52	4	0.0
C.E.4.1.1.	3.76	.56	3.94	.24	3.94	.24
C.E.4.1.2.	3.94	.24	4	0.0	4	0.0
C. 4.2.	3.94	.24	4	0.0	4	0.0
C.E.4.2.1.	3.70	.58	3.88	.33	3.88	.33
C.E.4.2.2.	3.82	.39	3.82	.39	3.88	.33
5.Relaciones con la comunidad						
C. 5.1.	3.82	.39	3.94	.24	4	0.0
C.E.5.1.1.	3.88	.33	4	0.0	3.94	.24
C.E.5.1.2.	3.82	.39	3.82	.39	3.94	.24
C. 5.2.	3.94	.24	4	0.0	4	0.0
C.E.5.2.1.	3.94	.24	3.94	.24	3.88	.48
C.E.5.2.2.	3.88	.33	3.94	.24	4	0.0

Nota. C. = Competencia; C.E. = Criterio de evaluación. Fuente: Elaboración propia.

Consecuentemente, se calculó el coeficiente de Kappa de Fleiss (k) con la escala original de cuatro puntos. Se obtuvo un valor superior al recomendado ($k = .66$) ya que, en mayor grado, el grupo valoró los enunciados con la máxima puntuación. Falotico y Quatto (2015) señalan que este estadístico puede asumir valores inferiores en el caso de que exista una alta concordancia entre personas evaluadoras. Debido a esto, se decidió recodificar la escala Likert inicial en tres categorías, por lo que se reduce la dispersión de opiniones (Sánchez-Taraza y Fernández-Barrueco, 2022). Las valoraciones 4 (mucho) y 3 (bueno) se categorizaron como 3 (mucho), mientras que las valoraciones 2 (poco) y 1 (nada) no sufrieron cambios, lo cual arrojó unos resultados excelentes ($k = .93$).

Finalmente, se analizó el CVR y el CVI mediante el modelo de Lawshe. Aquellos ítems que obtuvieron la máxima puntuación en cuanto a relevancia fueron considerados esenciales. Se observa que todos los valores de CVR para cada una de las competencias y criterios, así como la validez global mediante el CVI, son superiores a .58 (ver Tabla 3). Una vez realizada la segunda ronda se detuvo la consulta, ya que los resultados obtenidos en cuanto al grado de consenso y estabilidad eran adecuados (López-Gómez, 2018).

Tabla 3
Resultados obtenidos para el CVR y el CVI

Dimensión/competencia/criterio de evaluación	Relevancia			CVR
	Mucho	Poco	Nada	
1. Rasgos personales y actitudes docentes				
C. 1.1.	17	0	0	1
C.E. 1.1.1.	17	0	0	1
C.E. 1.1.2.	16	1	0	.94
C. 1.2.	17	0	0	1
C.E. 1.2.1.	16	1	0	.94
C.E. 1.2.2.	17	0	0	1
2. Imagen de la infancia				
C. 2.1.	17	0	0	1
C.E. 2.1.1.	17	0	0	1
C.E. 2.1.2.	14	3	0	.82
C. 2.2.	17	0	0	1
C.E. 2.2.1.	17	0	0	1
C.E. 2.2.2.	17	0	0	1
3. Principios de enseñanza-aprendizaje				
C. 3.1.	17	0	0	1
C.E.3.1.1.	17	0	0	1
C.E.3.1.2.	15	2	0	.88
C. 3.2.	17	0	0	1
C.E.3.2.1.	17	0	0	1
C.E.3.2.2.	16	0	1	.94
4. Clima socioemocional del aula				
C. 4.1.	17	0	0	1
C.E.4.1.1.	17	0	0	1
C.E.4.1.2.	17	0	0	1
C. 4.2.	14	0	3	.82
C.E.4.2.1.	17	0	0	1
C.E.4.2.2.	17	0	0	1
5. Relaciones con la comunidad				
C. 5.1.	17	0	0	1
C.E.5.1.1.	17	0	0	1
C.E.5.1.2.	17	0	0	1
C. 5.2.	17	0	0	1
C.E.5.2.1.	16	1	0	.94
C.E.5.2.2.	17	0	0	1
CVI				.97

Nota. C. = Competencia; C.E. = Criterio de evaluación. Fuente: Elaboración propia.

3.3. Modelo SIDOI para la autoevaluación docente

Como resultado de esta validación, se procedió a revisar el modelo inicial y se incluyeron las aportaciones de las personas expertas. A continuación, se presenta el modelo definitivo (ver Tabla 4):

Tabla 4
Modelo de competencias y criterios de evaluación que conforman el SIDOI

Dimensión	Competencias	Criterios de evaluación
1. Rasgos personales y actitudes profesionales	1.1. Adoptar una actitud docente reflexiva comprometida con la mejora permanente de la educación de la infancia.	1.1.1. Me implico en procesos de reflexión docente tanto individual como colectivo (e.g. análisis crítico de la práctica). 1.1.2. Me implico en procesos de innovación docente (e.g. aplicación de metodologías novedosas) para mejorar la educación de la infancia.
	1.2. Adoptar una actitud docente de bienestar personal en el aula basada en la afectividad, el optimismo y la creatividad que favorezca el desarrollo armónico del alumnado.	1.2.1. Muestro una conducta afectiva y/u optimista en el aula. 1.2.2. Respondo de una forma original y creativa a las demandas cambiantes del aula (e.g. utilizando diferentes materiales y métodos).
2. Imagen de la infancia	2.1. Adoptar en el aula una conducta docente caracterizada por el respeto a la infancia como seres competentes y capaces.	2.1.1. Respeto los derechos de la infancia. 2.1.2. Fomento el desarrollo de los lenguajes y la expresión propia de la cultura de la infancia.
	2.2. Atender la diversidad del alumnado, identificando las diferentes capacidades, ritmos de aprendizaje, intereses y tipos de inteligencias y/o talentos que coexisten en el aula.	2.2.1. Identifico las diversas capacidades y/o talentos del alumnado y sus diferentes necesidades educativas. 2.2.2. Diseño contextos educativos inclusivos que atienden las diversas capacidades y/o talentos del alumnado.
3. Principios de enseñanza-aprendizaje	3.1. Diseñar situaciones de enseñanza-aprendizaje fundamentadas en conocimientos científicos y profesionales del ámbito educativo.	3.1.1. Desarrollo situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que se fomentan el desarrollo autónomo y competencial del alumnado. 3.1.2. Aplico en el aula un conocimiento científico o pedagógico o psicológico o sociológico o neuroeducativo contrastado para favorecer el aprendizaje.
	3.2. Desarrollar metodologías de enseñanza-aprendizaje centradas en la infancia y contextualizadas al entorno social actual.	3.2.1. Diseño, desarrollo y evalúo contextos metodológicos activos, investigativos o lúdicos y cooperativos aplicando el conocimiento profesional y científico más actualizado. 3.2.2. Favorezco la alfabetización y el aprendizaje del alumnado utilizando recursos digitales.
4. Clima socioemocional del aula	4.1. Diseñar y desarrollar un clima de relaciones afectivas y seguras, generando un	4.1.1. Escucho, acompaño, regulo y estimo la expresión de los afectos y emociones en el aula. 4.1.2. Potencio la autonomía del alumnado para

	ambiente de aula propicio para la autonomía.	que alcancen sus objetivos utilizando libremente los recursos del aula.
	4.2.Fomentar una cultura de colaboración y convivencia en el aula incorporando el respeto, el cuidado y la empatía.	4.2.1.Favorezco la participación y la colaboración del alumnado en las diferentes situaciones de enseñanza y gestión democrática del aula. 4.2.2.Desarrollo acciones que favorecen la igualdad por razón de género y la equidad por cualquier otra condición o circunstancia tanto personal como social.
5.Relaciones con la comunidad	5.1.Atender la diversidad de las familias, estableciendo una relación de cooperación y corresponsabilidad con estas en favor del desarrollo y aprendizaje del alumnado.	5.1.1.Informo, oriento y participo junto a las familias en la atención educativa de sus hijos e hijas. 5.1.2.Promuevo la visibilidad, valoración y participación de la diversidad de estructuras y/o tipologías familiares.
	5.2.Promover la colaboración con el equipo docente del centro y con los agentes socioeducativos de la comunidad para la transformación y sostenibilidad social.	5.2.1.Colaboro con el equipo docente del centro y con los agentes socioeducativos de la comunidad en la planificación, organización y gestión del centro educativo. 5.2.2.Me implico en actuaciones para la transformación social centradas en la opinión de la infancia como ciudadanía activa.

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

Esta investigación se orienta hacia el diseño y validación de la herramienta SIDOI a través del método Delphi. Se ha analizado el contenido de las propuestas de mejora y otros aspectos relevantes sobre la redacción de los enunciados. Asimismo, se examina la estabilidad y el consenso de las respuestas relacionadas con el nivel de acuerdo/desacuerdo de las personas participantes. Concluido el proceso, se muestra el producto final obtenido.

En cuanto al primer objetivo específico, el análisis del contenido sobre las sugerencias de mejora de la redacción u otros elementos relacionados con los rasgos personales y actitudes profesionales refleja la necesidad de incorporar aspectos relacionados con la reflexión de la propia labor educativa. Este hecho concuerda con lo hallado en otros estudios (Boardman, 2018), los cuales destacan que el profesorado de calidad en El está sometido a una reflexión permanente con el fin de adaptar su acción educativa a los escenarios educativos siempre cambiantes. Asimismo, para responder eficazmente a la diversidad de experiencias y necesidades (e.g. intelectuales) del alumnado, se demanda una implicación por parte del profesorado en procesos de innovación y creatividad (Schleicher, 2019).

Respecto a la imagen de la infancia, se alude al respeto y al reconocimiento de la cultura de la infancia. Diversas investigaciones (e.g. González-Alfaya et al., 2021) se sitúan en la misma línea, las cuales estiman oportuno contar con un cuerpo de docentes concienciado para atender a las inquietudes de la infancia con la que

conviven, sus preferencias y necesidades, así como su manera de percibir y vivir en el mundo. La atención a las diversas capacidades y potencialidades del alumnado es considerada un rasgo inherente a la buena praxis docente. En este sentido, la adaptación de la práctica docente a la individualidad de cada discente repercute en una EI de calidad (Dockett, 2019).

En relación con los principios de enseñanza-aprendizaje, se refleja la necesidad de que el profesorado diseñe ambientes basados, entre otros, en un conocimiento científico contrastado y que esté centrado en la infancia y fomente su autonomía, así como que estén enmarcadas en su entorno social. Se trata de ofrecer experiencias significativas que respondan a los intereses infantiles, con el fin de que construyan aprendizajes interdisciplinares que repercutan positivamente en el desarrollo íntegro del alumnado (González-Alfaya et al., 2021). Para situar a la infancia como protagonista de su propio aprendizaje, el profesorado de calidad implementa enfoques pedagógicos donde guía al alumnado, mediante la interacción con el medio físico y social, a adquirir el conocimiento por sí mismo (Trueba, 2015).

Junto a lo expuesto, se pone de manifiesto la inclusión de competencias que aludan a la capacidad docente para crear un entorno socioemocional adecuado. El profesorado excelente se caracteriza por establecer un ambiente de afecto, seguridad, confianza y participación que contribuye al aprendizaje y desarrollo de la infancia (Cepa-Serrano et al., 2017). De este modo, se fomenta en la infancia su autonomía respecto a la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades (González-Alfaya et al., 2021). Por otro lado, es necesario considerar la participación del alumnado en la gestión democrática del aula, así como la promoción de ambientes igualitarios y equitativos. Este aspecto se halla en otros trabajos (Trueba, 2015), los cuales manifiestan que la docencia en EI debe ayudar a la infancia en el desarrollo de habilidades esenciales para una sociedad democrática.

Finalmente, las relaciones con la comunidad implican el establecimiento de un vínculo de cooperación y corresponsabilidad, donde las distintas modalidades familiares colaboren en el proceso de enseñanza del alumnado (Álvarez-Bernardo et al., 2018). Esta relación supone que el profesorado de calidad de EI cree comunidades educativas con objetivos compartidos que promuevan la comunicación, participación y el sentimiento de pertenencia (Ceballos-López y Saiz-Linares, 2019). Asimismo, debe garantizar las mejores experiencias de aprendizaje a su alumnado, lo que supone planificar actividades en interacción con el entorno sociocultural en el que se enmarca el centro educativo para contribuir a su transformación (Balongo-González y Mérida-Serrano, 2017).

En relación con el segundo objetivo específico, los resultados acerca de la claridad, coherencia y relevancia muestran puntuaciones altas. Además, el valor obtenido tanto para el coeficiente de Kappa de Fleiss (k) como para el CVR y CVI es superior al recomendado (Torres-Gordillo y Perera-Rodríguez, 2009, Tristán-López, 2008), lo que indica un alto grado de acuerdo interjueces. Estos resultados se sitúan en la línea de otras investigaciones similares, como la realizada por Sánchez-Taraza y Fernández-Barrueco (2022), la cual se orienta hacia el diseño y validación de un

marco para el aprendizaje por competencias del alumnado universitario y de educación básica. En este sentido, señalaron la pertinencia, relevancia y claridad de las dimensiones que conformaban el modelo propuesto, mostrando un grado de acuerdo entre jueces muy alto (Kappa y CVI superiores a 0.96). Por último, el tercer objetivo específico propone el modelo final tras la realización del proceso. Este modelo incluye aquellos aspectos que caracterizan la buena praxis docente en EI (Mendioroz-Lacambra y Rivero-Gracia, 2019) y los conocimientos derivados de la experiencia del profesorado (Rodríguez-Carrillo et al., 2022).

El modelo SIDOI propuesto supone un avance en el estudio de las características del profesorado excelente en EI (Mendioroz-Lacambra y Rivero-Gracia, 2019). Asimismo, puede responder a la necesidad de reformar la profesión docente señalada en el documento 24 Propuestas de Reforma para la Mejora de la Profesión Docente (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Concretamente, la propuesta de reforma 23 alude al impulso de los procedimientos de evaluación del desempeño de la función docente (p. 33). El SIDOI contribuye a la mejora docente, ya que permite que el profesorado de EI participe en una evaluación activa y reflexiva para que sigan evolucionando en su formación continua (Taut et al., 2016). En esta línea, puede tener implicaciones en el ámbito universitario de modo que ayude a orientar el diseño de los planes formativos que preparan al futuro profesorado de EI.

Los resultados confirman la claridad, coherencia y relevancia de las competencias y criterios de evaluación que se incluyen en el modelo. Por ello, se concluye que el SIDOI es válido como herramienta de autoevaluación del profesorado de EI. Asimismo, se afirma la idoneidad de la metodología Delphi cuando no se dispone de información concluyente sobre un tema o se requiere recoger opiniones consensuadas y representativas mediante un juicio de expertos (Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2015).

Esta investigación presenta algunos límites. Cabe señalar el tamaño y la distribución de la muestra, por lo que para futuros estudios se pretende aumentar el número de varones participantes y que pertenezcan a otras instituciones universitarias. También es necesario considerar la calidad de cada miembro del panel, por lo que se sugiere el empleo del índice de Competencia Experta (K) para líneas futuras (López-Gómez, 2018). Los resultados obtenidos proceden de la evaluación de las competencias y criterios de evaluación, de modo que se requiere replicar estos análisis en relación con las evidencias. El modelo SIDOI parte del interés por convertirse en una herramienta de autoevaluación válida y accesible para el profesorado de EI aunque, dada la complejidad del tema, no pretende ser concluyente, por lo que se estima oportuno seguir investigando en el pilotaje de esta plataforma digital para recabar las aportaciones de docentes en ejercicio, así como su nivel de satisfacción respecto a su uso. Los resultados alcanzados en este estudio pueden profundizar en el establecimiento de aquellos rasgos que se consideran excelentes en EI, donde existe una limitación de estudios (Mendioroz-Lacambra y Rivero-Gracia, 2019). En este sentido, siguiendo la propuesta del Ministerio de

Educación y Formación Profesional (2022) que considera oportuno la creación de un Marco de Competencias Profesionales Docentes, estos hallazgos pueden contribuir en la preparación de docentes antes de su desempeño profesional.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Bernardo, G., García-Berbén, A.B., & Romo-Avilés, N. (2018). Las familias del mismo sexo y el sistema educativo español. Un estudio cualitativo. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 415-431. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8009>
- Amar, V. (2018). Déjame que mire un cuento: Narración, familia y Educación Infantil. Una investigación narrativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 389-405. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7729>
- Ato, M., López, J.J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Balongo-González, E., & Mérida-Serrano, R. (2017). Los Proyectos de Trabajo: una metodología inclusiva en Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 125-142. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1091>
- Bisquerra-Alzina, R. (Coord.) (2016). *Metodología de la investigación educativa* (5ª ed.). La Muralla.
- Boardman, K. (2018). Early Years Teachers as leaders of change through reflexivity praxis? [¿Los profesores de educación infantil como líderes del cambio a través de la praxis reflexiva?]. *Early Child Development and Care*, 190(3), 322-332. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1471473>
- Cabero-Almenara, J., & Infante-Moro, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 48, 1-16. <https://doi.org/10.21556/edutec.2014.48.187>
- Ceballos-López, N., & Saiz-Linares, A. (2019). La acción tutorial como escenario de colaboración familia-escuela. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 28-45. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25336>
- Cepa-Serrano, A., Heras-Sevilla, D., & Fernández-Hawrylak, M. (2017). La educación emocional en la infancia: una estrategia inclusiva. *Aula Abierta*, 46(2), 73-82. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.73-82>

- De-Damas-González, M., & Gomáriz-Vicente, M.Á. (2020). La verbalización de las emociones en Educación Infantil. Evaluación de un programa de conciencia emocional. *Estudios sobre Educación*, 38, 279-302. <https://doi.org/10.15581/004.38.279-302>
- Dockett, S. (2019). Images of early childhood educators: How are they characterised? [Imágenes de los educadores de la primera infancia: ¿Cómo se les caracteriza?]. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 737-740. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678712>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.
- Falotico, R., & Quatto, P. (2015). Fleiss' kappa statistic without paradoxes [Estadística Kappa de Fleiss sin paradojas]. *Quality & Quantity*, 49(2), 463-470. <https://doi.org/10.1007/s11135-014-0003-1>
- García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2016). Dialogue and Interaction in Early Childhood Education: A Systematic Review [Diálogo e interacción en la educación infantil: Una revisión sistemática]. *REMIE. Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(1), 51-76. <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2016.1919>
- García-Ruiz, M.E., & Lena-Acebo, F.K. (2018). Aplicación del metodo delphi en el diseño de una investigación cuantitativa sobre el fenómeno FABLAB. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 40, 129-166. <https://doi.org/10.5944/empiria.40.2018>
- Gómez-Núñez, M. I., Cano-Muñoz, M. Á., & Torregrosa, M. S. (2020). *Manual para investigar en educación: Guía para orientadores y docentes indagadores* (1ª ed.). NARCEA.
- González-Alfaya, M.E., Mérida-Serrano, R., & Rodríguez-Carrillo, J. (2021). *Teoría y práctica de la excelencia docente en Educación Infantil*. Ediciones Pirámide.
- Grant, J., Gregoric, C., Jovanovic, J., Parry, Y., & Walsh, K. (2021). Educating professionals who will work with children in the early years: an evidence-informed interdisciplinary framework. *Early Years*, 41(1), 48-63. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1488819>
- Laupper, E., Balzer, L., & Berger, J.L. (2020). Online vs. offline course evaluation revisited: testing the invariance of a course evaluation questionnaire using a multigroup confirmatory factor analysis framework [Revisión de la evaluación de cursos en línea frente a cursos fuera de línea: comprobación de la invarianza de un cuestionario de evaluación de cursos mediante un marco de análisis factorial confirmatorio multigrupo]. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(4), 481-498. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09336-6>

- Lee, P.S. y Sung, Y.H. (2022). Using a Delphi technique to build a competency framework for full-time counselling teachers in Taiwan. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50(6), 818-833. <https://doi.org/10.1080/03069885.2022.2106548>
- López-de-Arana, E., Aramburuzabala Higuera, P., & Opazo Carvajal, H. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio universitario. *Educación XX1*, 23(1), 319-347, <https://doi.org/10.5944/educXX1.23834>
- López-Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XX1*, 21(1), 17-40. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20169>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz-Álvarez de Eulate, C., & Villardón-Gallego, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 18(56), 1-31. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/10>
- Mathers, S., Eisenstadt, N., Sylva, K., Soukakou, E., & Ereky-Stevens, K. (2014). *Sound Foundations: A Review of the Research Evidence on Quality of Early Childhood Education and Care for Children under Three. Implications for Policy and Practice* [Fundamentos sólidos: Revisión de los resultados de la investigación sobre la calidad de la educación y los cuidados en la primera infancia para niños menores de tres años. Implicaciones para la política y la práctica]. Sutton Trust.
- Mendioroz-Lacambra, A.M., & Rivero-Gracia, P. (2019). Componentes y dimensiones que caracterizan una buena praxis en Educación Infantil (0-3 años). *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 217-230. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.318521>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:adf4f050-9832-4a88-9cd2-96cd3519c664/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf>
- Murillo, F. L., & Hidalgo, N. (2016). Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 5-9.
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, & García-Cueto, E. (2014). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances Teóricos y Métodos para su Estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-20. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>

- Pérez-Gómez, J. I., & Soto-Gómez, E. (2021). Aprender juntos a vivir y explorar la complejidad. Nuevos marcos pedagógicos de interpretación y acción. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 13-30.
- Pozo-Llorente, M.T., Gutiérrez-Pérez, J., & Rodríguez-Sabiote, C. (2007). El uso del método Delphi en la definición de los criterios para una formación de calidad en animación sociocultural y tiempo libre. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 351-366.
- Reguant-Álvarez, M., & Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(1), 87-102. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1916>
- Rekalidou, G., & Panitsides, E. (2015). What does it take to be a “successful teacher”? Universities’ role in preparing the future early-years workforce [¿Qué hace falta para ser un “profesor de éxito”? El papel de las universidades en la preparación de la futura mano de obra de la educación infantil]. *Early Years*, 35(4), 333-350. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1080231>
- Rodríguez-Carrillo, J., Mérida-Serrano, R., & González-Alfaya, M. E. (2022). Educación infantil y calidad docente. Revisión de la literatura especializada. *Human Review, International Humanities Review*, 13(2), 1-19.
- Rodríguez-Sabiote, C., Pozo-Llorente, T., & Gutiérrez-Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, 12(2), 289-305. <https://doi.org/10.7203/relieve.12.2.4231>
- Roni, S.M., Merga, M.K., & Morris, J.E. (2020). *Conducting Quantitative Research in Education*. Springer.
- Sánchez-Taraza, L., & Fernández-Barrueco, R. (2022). Aplicación del método Delphi en el diseño de un marco para el aprendizaje por competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 219-235. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.463611>
- Santos-Caamaño, F.J., Vázquez-Cancelo, M.J., & Fuentes-Abeledo, E.J. (2022). El aprendizaje autodirigido en el marco de las ecologías de formación inicial docente. Resultados de un estudio Delphi. *Educar*, 58(2), 357-372. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1526>
- Schleicher, A. (2019). *Helping our youngest to learn and grow: Policies for Early Learning. International Summit on the Teaching Profession* [Ayudar a los más pequeños a aprender y crecer: Políticas para el aprendizaje temprano. Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente]. OECD Publishing.
- Taut, S., Valencia, E., Palacios, D., Santelices, M. V., Jiménez, D., & Manzi, J. (2016). Teacher performance and student learning: Linking evidence from two

- national assessment programmes [Rendimiento de los profesores y aprendizaje de los alumnos: Vinculación de los datos de dos programas nacionales de evaluación]. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 23(1), 53-74. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.961406>
- Taut, S., & Sun, Y. (2014). The Development and Implementation of a National, Standards-based, Multi-method Teacher Performance Assessment System in Chile [Desarrollo e implantación en Chile de un sistema nacional de evaluación del desempeño docente basado en estándares y en múltiples métodos]. *Education Policy Analysis Archives*, 22, 1-33. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n71.2014>
- Torres-Gordillo, J. J., & Perera-Rodríguez, V. H. (2010). Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre codificadores de un sistema de categorías para el estudio del foro online en e-learning. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 89-103.
- Tristán-López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en Medición*, 6(1), 37-48.
- Trueba, B. (2015). *Espacios en armonía. Propuestas de actuación en ambientes para la infancia*. Octaedro.
- Vila-Merino, E. S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación*, 31(2), 177-196. <https://doi.org/10.14201/teri.20271>
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of Practice*. Routledge.

Contribuciones del autor: Conceptualización (A.S.L.G.; R.M.S) / Metodología, software, validación y análisis formal (A.S.L.G.; J.R.C.; R.M.S.; E.G.A.) / Investigación y recursos (A.S.L.G. / R.M.S.) / Redacción, revisión y edición (A.S.L.G.; J.R.C.; R.M.S.; E.G.A.) / Supervisión (R.M.S.; E.G.A.) / Proyecto y financiación (R.M.S.)

Financiación: Este estudio ha sido financiado por el Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i (PID2019-109986GB-I00 / AEI / 10.13039/501100011033)

Conflicto de intereses: Las personas autoras de este artículo declaran que no existen conflictos de intereses.

Declaración ética: Las personas autoras declaran que esta investigación se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica, respetando la confidencialidad de los datos de las personas expertas.

Cómo citar este artículo:

Lara-Garrido, A., Rodríguez-Carrillo, J. Mérida-Serrano, R. y González-Alfava, E. (2024). Validación del Diseño de un perfil competencial docente en Educación Infantil. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28(1), 25-49. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.28037>