



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

Cualidades y competencias de los docentes excelentes:
valoraciones del profesorado.

Autor/es

BLANCA MONTOYA GALÁN

Director/es

FERMÍN NAVARIDAS NALDA

Facultad

Escuela de Máster y Doctorado de la Universidad de La Rioja

Titulación

Máster Universitario en Intervención e Innovación Educativa

Departamento

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Curso académico

2017-18



Cualidades y competencias de los docentes excelentes: valoraciones del profesorado. , de BLANCA MONTOYA GALÁN
(publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.
Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

Trabajo de Fin de Máster.

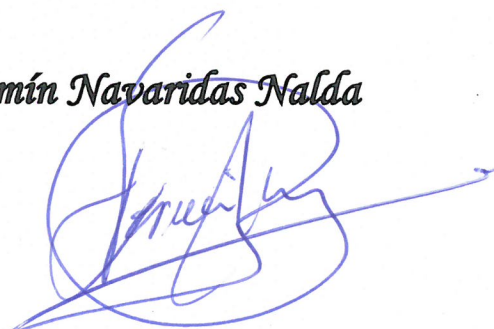
Cualidades y competencias de los docentes excelentes: valoraciones del profesorado.

Autor:

Blanca Montoya Galán.

Tutor: *Fermín Navaridas Nalda*

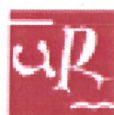
Fdo.

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Fermín Navaridas Nalda', written over a large, stylized blue scribble.

MÁSTER:

Máster en Intervención e Innovación Educativa (256M)

Escuela de Máster y Doctorado.



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

AÑO ACADÉMICO: 2017/2018.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo principal conocer las cualidades y competencias básicas de los docentes excelentes desde la propia opinión del profesorado de la Comunidad Autónoma de la Rioja (N=70). A través del análisis relacional entre las características personales en correlación con la calidad y la triangulación de la identidad personal (cualidades y competencias), se reconoce la percepción de las influencias de la acción docente y las tendencias en la definición de calidad educativa. Partiendo del método interpretativo mixto, se aplicó una encuesta elaborada *ad hoc*. Los resultados muestran que el docente excelente queda definido por la relación personal con el acto de docencia, más allá de la etapa donde tiene lugar la práctica educativa. Por último, se observa una tendencia clara a asociar el concepto de calidad con el término de transformación.

Palabras clave: Competencias docentes, cualidades docentes, calidad educativa, percepción del profesorado, docentes excelentes.

Abstract: What are the characteristics and competences for being an excellent teacher? The aim of this master's dissertation is discover them from teacher's opinions from La Rioja (N=70). The plan, which is used to get the results, is the analysis between personal characteristics and quality. The personal identity is represented as a "triangulation" to know the perception of the teaching action and the tendency in the meaning of "quality education". An elaborated survey "Ad doc", from a mix imperative method, was applied. The results show that a very good teacher is the one who establish a personal relation with the act of teaching, beyond the education stage. Also, another conclusion I get from this research is that "quality" is based on "transformation".

Keywords: Teaching competences, teaching qualities, educational quality, teacher perception, excellent teachers.

Índice

1. Introducción	7
1.1 Antecedentes y estado de la cuestión	7
1.2 Finalidad y objetivos	14
2. Método	15
2.1 Diseño.....	15
2.2 Participantes	15
2.3 Instrumento.....	16
2.4 Procedimiento.....	18
2.5 Análisis de datos.....	18
3. Resultados y discusión.....	21
3.1 Análisis de relación entre el concepto de calidad con los factores personales.....	21
3.2 Características de un docente excelente: cualidades y competencias	27
3.3 Percepción de las influencias de la acción docente	35
3.4 Tendencias en la definición de Educación de Calidad	38
4. Conclusiones y prospectiva	43
5. Referencias bibliográficas.....	47

Índice de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Conceptualizaciones de los saberes según las teorías.....	13
Tabla 2. Datos descriptivos de la actividad y titularidad por etapa educativa de impartición docente.....	16
Tabla 3. Dimensiones de la encuesta	17

Figuras

Figura 1. Gráfico de frecuencias del término de calidad	21
Figura 2. Gráfico de barras del término de calidad en relación a la etapa educativa de impartición docente.....	23
Figura 3. Representación gráfica del concepto de calidad en función de la etapa	24
Figura 4. Frecuencias del término de calidad en los grupos codificados “educación infantil y educación primaria” y “educación secundaria obligatoria y bachillerato”	25
Figura 5. Correlación gráfica entre la selección de la calidad educativa en relación a la edad y la etapa educativa de impartición docente.....	26
Figura 6. Tri-triangulación categórica de los conceptos (Adaptado de López, 2014) ...	27
Figura 7. Representación gráfica del porcentaje de palabras en cada unidad de codificación.....	29
Figura 8. Dendograma del índice de similaridad del total de los conceptos.....	30
Figura 9. Dendograma del orden de aglomeración del total de los conceptos	30
Figura 10. Fuerzas de coocurrencia del total de las unidades de codificación	31
Figura 11. Dendograma del índice de similaridad de Jaccard de la relación de cualidades y competencias.....	32
Figura 12. Dendograma del orden de aglomeración de la relación de cualidades y competencias.....	33
Figura 13. Mapa de la selección de conceptos del conjunto y sus relaciones	34
Figura 14. Dendograma del índice de similaridad y del orden de aglomeración de las cualidades y el efecto que producen	36
Figura 15. Dendograma del índice de similaridad y del orden de aglomeración de las competencias y el efecto que producen	36
Figura 16. Dendograma del índice de similaridad y del orden de aglomeración del efecto que producen	37

Figura 17. Análisis de vecinos más próximos en relación al término calidad y las variables codificadas de las categorías de conceptos.....39

Figura 18. Carta térmica del porcentaje de casos en relación a las categorías40

“Estadísticamente todo se explica,
personalmente todo se complica”.

Daniel Pennac (2008).

1. Introducción.

Como es fácil constatar en distintos informes emitidos tanto a nivel nacional como internacional (Calero y Escardibul, 2017; ENQA, 2010; OECD, 2012; OECD, 2017), durante los últimos años la calidad educativa se ha convertido en el principal objeto de atención y controversia de los Sistemas Educativos, resultando prioritario su análisis para el diseño y desarrollo de políticas educativas adecuadas para favorecer la innovación y mejora continua. Este aspecto hace necesario concentrarse en incluir una forma de enseñar que vaya más allá de la aplicación de los procedimientos, definiendo la identidad docente en torno a los términos de excelencia educativa nos preguntamos sobre la labor educativa de los profesores.

1.1 Antecedentes y estado de la cuestión.

Empezar por replantearnos la función docente desde una perspectiva de derechos, garantiza una mejora continua de la formación y la educación de calidad. En el trabajo titulado “La educación encierra un tesoro”, también conocido como Informe Delors (1996), se justifican los cuatro pilares sobre los que se debía basar la educación para el S.XXI, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Es en ese juego de palabras entre ser y tener, en esa acción educativa en un contexto diverso, donde incluimos todos los aspectos profesionales, situacionales, estructurales y pedagógicos, que interfieren en la didáctica de la educación, bajo los principios de crecimiento personal, intervención educativa y cooperación (González-Simancas y Carbajo, 2005).

La buena educación es aquella concebida como derecho fundamental que permite la felicidad y el desarrollo íntegro de la persona. En el artículo 27.2 de la Constitución española podemos leer que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. A su vez, el Preámbulo de la LOMCE nos dice que la búsqueda de desarrollo del talento es aquel que “convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras

económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos”. El compromiso mundial de educación de calidad para todos que nos describe la UNESCO, deja claro que los resultados conseguidos para los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas, como metas para el año 2030, en gran medida pertenecerán a los resultados conseguidos en materia de educación.

Desde esta perspectiva, una educación de calidad es aquella que “asegura a todos los jóvenes la adquisición de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta” (González y Navaridas, 2014, p.81). Además, “debe ofrecer los recursos y ayudas para que todos los estudiantes, de acuerdo a sus capacidades, alcancen los máximos niveles de desarrollo (potencial) y aprendizaje (capacidad) posibles. Esto significa,

“poner a disposición de todas las personas, y no sólo a quienes pertenecen a las clases y culturas dominantes, el conocimiento, los recursos y las condiciones que desarrollen las competencias necesarias para ejercer la ciudadanía, insertarse en la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno y ejercer su libertad” (OREALC/UNESCO, 2008, p.7).

Y para eso se ofrecerá: “profesorado competente, organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, infraestructuras y materiales adecuados, planes de comunicación e información transparentes y de confianza, y un clima participativo y colaborativo”, (González y Navaridas, 2014, p.81). Constituyendo esta garantía de la calidad, un elemento básico de las políticas de educación europeas, (Cantón y Tardif, 2018; Day y Gu, 2015; Esteve, 2006; Fernández, 2016; Imbernón, 2006; Informe Eurídice, 2014; OCDE, 2009).

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), como el propio título indica, se propone mejorar el proceso educativo bajo principios de calidad como soporte de igualdad y justicia social. Para la conceptualización del término calidad no hay una definición consensuada, dependerá de los criterios o principios que cada cual determine relevantes en su práctica, entendida como variable multideterminante (Gómez, 2012), desde las diferentes maneras de aplicación de Harvey y Green (1993), como satisfacción del usuarios según Ishikawa en Navaridas, González y Fernández (2010). Si unimos las definiciones, obtenemos que, calidad debe ser un proceso de mejora de los resultados esperados, ajustado al momento concreto,

procurando su perfección bajo criterios de eficacia que permiten satisfacer necesidades fundamentales y una formación integral de las facultades del ser, en un proceso crítico-reflexivo.

La calidad de la enseñanza, según Saravia (2008), es: una condición más que una utopía, volviéndose importante el papel del profesorado (Marcelo, 2009) desde las funciones de docencia, investigación, gestión y servicio a la sociedad (Saravia, 2008; Villa, 2008). Esto hace que la calidad del aprendizaje, reflexione sobre los enfoques estratégicos, intenciones y concepciones (Hernández, Maquilón y Monroy, 2012; Navaridas y Jiménez, 2016), para replantearnos la calidad del profesorado, en beneficio de la mejora de la calidad educativa (López, 2015). Esta transformación educativa (Saravia, 2008), requiere la personalización de la enseñanza a través de las competencias, esperando una innovación efectiva (López, 2015).

Valle y Manso (2016, p.11), nos detallan la necesidad de un cambio en la educación: “numerosos informes internacionales señalan que el profesorado es el factor clave para tener sistemas educativos eficaces que promuevan una educación de calidad”, la OCDE, en la misma línea, determina que “la calidad docente es la única y más importante variable que influye en el rendimiento de los alumnos” y su informe TALIS, “hacer de la enseñanza una profesión más atractiva y más eficaz debe ser la prioridad de todos los sistemas educativos si es que se quiere garantizar un aprendizaje eficaz y mejorar la enseñanza”, (Day y Gu, 2015, p.196). Y todo esto se pretende conseguir a través de la identidad profesional docente y sus competencias.

Ante tales efectos, nos preguntamos: “¿quiénes somos y qué hacemos?”, (Cantón y Tardif, 2018; Day, 2014; Day y Gu, 2012; Fernández y Fernández, 2016; García, 2010; Jiménez y Navaridas, 2012; Mateos y Manzanares, 2016; Valdemoros-San-Emeterio y Lucas-Molina, 2014; Valle y Manso, 2016), para dar respuesta a la paradoja educativa del mundo globalizado, a través del desarrollo de competencias, (Cantón y Tardif, 2018) desde la emancipación y la pasión, como determinan Day y Gu (2012, p.29): “se ha modificado el ser docente, desde un modelo eficiente y eficaz para satisfacer los criterios estandarizados establecidos”. Ahora se necesita cultura técnica, ética de servicio, compromiso y autonomía profesional, abierta al bienestar emocional y ciudadano.

La identidad personal (intrapersonal, yo personal) y la identidad profesional (interpersonal, yo profesional), (Day, 2014; Fernández y Fernández, 2016; García, 2010; Valle y Manso, 2016), son necesarias para la construcción de la personalidad, la

madurez y demás virtudes en sí mismos. Definidas por Day y Gu (2012) como: un sistema complejo, y según Cantón y Tardif (2018, p.34) como “conjunto de elementos en interacción”.

Persiguen las finalidades educativas: convivir de forma constructiva, comprender ideas de forma profunda, desarrollo de competencias, bienestar emocional y realización personal, (Fernández y Fernández, 2016), desde un enfoque proactivo (Sachs en Day y Gu, 2012), de enseñanza, de participación, de colaboración, de cooperación y de activismo, se relacionan entre sí a través de la autoimagen, la autoestima, la motivación, la percepción y las perspectivas (Kelchtermans en Day y Gu, 2012).

El proceso de construcción de la identidad profesional, en relación con lo personal y lo social, está compuesto por saberes (disciplinar, pedagógico y didáctico), junto con las finalidades y los desafíos (Cantón y Tardif, 2018). Analizando las competencias típicamente profesionales, como dimensiones personales (Fernández y Fernández, 2016), se profundiza en los términos de calidad y competencia docente.

Profundizar significa: “reflexionar y meditar acerca del valor y la finalidad fundamental de lo que hacemos como educadores, calar en nuestros corazones, mantenernos optimistas y aferrarnos a la esperanza”, (Day, 2014, p.34)

Latorre, (en Cantón y Tardif, 2018, p.34), nos dice que: “no hay evidencias empíricas sobre los elementos que caracterizan al buen docente”, pero Beaudoin (2013), se aventura a proponer 12 principios clave de un docente excelente: tener capacidad resolutiva; ser una persona flexible; ser riguroso en la tarea; actuar con respeto; responder siempre; establecer rutinas; ser un buen modelo para los alumnos; evitar el estrés; actuar con responsabilidad; tener grandes expectativas; ser resiliente; y considerar la enseñanza como una recompensa en sí misma. Day y Gu (2012) nos hablan de cualidades fundamentales, que necesitan pasión, compromiso y resiliencia (Day, 2014); García (2010), nos describe las cualidades naturales del buen docente; Claxton y Lucas (2016), proponen las 7C; y Mañú y Goyarrola (2011), anotan su lista en torno a la integridad de la persona. Teniendo todas ellas en cuenta que “cuanto menor sea la brecha entre las expectativas y la percepción real, mayor será la satisfacción y consiguientemente la calidad” (OCDE en Cantón y Tardif, 2018, p.34).

En relación al constructo de competencia podemos decir que es un término multidimensional y polisémico (Mas, 2011; Pérez, 2008), pero activo en el ámbito de la educación. “En la mayoría de los países de la OCDE los objetivos educativos se definen

en términos de competencias” (Alonso, 2012, p. 40). Concepto que se puede observar en el Proyecto Tuning (2003), (Martínez, 2004; Mateos y Manzanares, 2016; Navaridas, Jiménez y Fernández, 2016; Valle y Manso, 2016); en concordancia con la legislación educativa: LOE (2006) como competencias básicas y LOMCE (2013), como competencias clave. Definida por el MEC (2006) como “combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que capacitan para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado” (Valle y Manso, 2016, p.65). Para Pérez y Gonçalves (2013, p.5) “la habilidad que moviliza recursos para poder hacer, entendida como el saber hacer con un valor añadido, el que le aporta la singularidad de cada persona en circunstancias diferentes”. Por tanto, la competencia, “designa un conocimiento inseparable de la acción, asociado a una habilidad, que depende de un saber práctico o de una facultad”, (Martínez, 2004, p.139), “que precisa de implicaciones de la personalidad completa” (Navaridas *et al.*, 2016, p.339). Ser competente implica “saber qué hacer, cuándo, cómo y por qué hacerlo, y querer hacerlo y hacerlo bien” (Alonso, 2012, p.40).

Mas (2011, p.198) nos dice que: “La multiplicidad de listados competenciales se justifica por la diversidad y heterogeneidad de contextos donde se pueden desarrollar estas funciones y por la diversidad tipológica de profesionales a los que podemos hacer referencia”. Perrenoud (2004) y su decálogo de competencias, Zabalza (2003) y sus diez dimensiones (Cantón y Tardif, 2018; Mas, 2011; Navaridas *et al.*, 2016; Pérez y Gonçalves, 2013; Tejada, 2009). En semejanza con las categorías anteriores, Medina (2013) analiza: planificación, comunicación, motivación, metodología, integración de medios, tutoría, evaluación, investigación, pertenencia institucional, innovación, interculturalidad e identidad profesional.

En los estudios universitarios en relación con las competencias de los futuros docentes, observamos que “se correlacionan las competencias interpersonales, instrumentales y sistémicas”, aunque “son las competencias instrumentales las que despiertan mayores expectativas en los estudiantes de primer curso” (Navaridas *et al.*, 2016, p.350); Sayos, Pagés, Amador y Jorba (2014), se decantaron por la división interpersonal, comunicativa, metodológica, planificación, trabajo en equipo e innovación; Pérez (2008), extrae de su análisis que los futuros docentes poseen las competencias encuestadas, mostrando una correlación por especialidad docente del 63.2%; Abadía *et al.*, (2015), destaca entre los estudiantes de grado las competencias

comunicativa, interpersonal y metodológica; en lo relativo al compromiso motivacional, Valenzuela, Muñoz, y Marfull-Jensen (2018, p.340), aportan que “la lectura académica, la formación profesional y la curiosidad intelectual, son componentes del valor motivación”; y respecto a la educación emocional Torrijos, Martín y Rodríguez (2018, 593), nos aconsejan “centrar el foco de atención en el saber ser y saber hacer más que en el saber o conocer”.

Seguiremos el consejo, para hacer una revisión de la literatura en la Tabla 1, en torno al conjunto de saberes: “saber, saber hacer, y saber ser” (Fernández y Fernández, 2016) y su evolución en cuanto al término.

Para dimensionar la profesión docente y educadora de las competencias en nuestro estudio tomaremos como referencia el modelo triangular expuesto por López, (2014), desarrollado para superar deficiencias de modelos puntuales.

Este modelo coloca sobre un triángulo rectángulo, las tres dimensiones competenciales, siendo la hipotenusa la “dimensión humanístico-personal” que cobra mayor peso que los catetos, añadiendo fuerza significativa, y en los lados la “dimensión sociocultural” y la “dimensión epistémico-tecnológica”.

Definidas, la dimensión personal: “caracteres psicodinámicos de la personalidad del profesor”; la dimensión sociocultural: “atención y reconocimiento al hecho ineludible de que todo profesor y alumno son personalidades socioculturales, que aportan una manera de comprender y valorar el mundo en las continuas interacciones vitales”; y la dimensión epistémico-tecnológica: “desde el interés y el trabajo con la ciencia y la cultura, elabora y transmite para el aprendizaje científico, cognitivo, holístico, orientando y evaluando” (López, 2014, p.128-129). Como decían Mañú y Goyarrola, (2011), el rasgo común de los profesores excelentes es que son personas íntegras.

Y es en esa integridad en la que nos preguntamos: “¿Qué se espera del docente?”. Según Masarré (2013): pasión, autenticidad, coherencia, curiosidad, optimismo, equilibrio y ética. Entendida la “pasión” como entusiasmo, preocupación, compromiso y esperanza (Day, 2014), con el objetivo de obtener el éxito: “adecuada combinación de competencias técnicas y personales, un fuerte sentido de finalidad moral e identidad profesional, capacidad de comprender y controlar las emociones, compromiso y resiliencia” (Day y Gu, 2012), para potenciar escuelas de éxito: “profundidad, amplitud, resistencia, justicia, diversidad, ingenio y conservación” (Day y Gu, 2012).

Tabla 1
 Conceptualizaciones de los saberes según las teorías.

Autor	Saber	Saber hacer	Saber ser	Saber estar o aportación
Müller (1990)	Sabe	Sabe hacer	Demuestra	Hace
Echeverría (2002)	Componente técnico	Componente metodológico	Componente personal	Componente participativo
Martínez (2004)	Tª del sujeto "proceso mutuo constitución" Experiencia conocimiento	Tª del conocimiento "cobra identidad social" Experiencia social	Tª relación "práctica social" Experiencia subjetiva	Tª poder Disposición estratégica del lenguaje
Tejada (2005) (2007)	Técnico-conceptual	Psicopedagógicas y metodológicas	Sociales	Orquestación de las estrategias en su desarrollo
Mas (2011)	Contenidos	Habilidades	Actitudes y valores	Adquisición mediante experiencia sociolaboral
López (2014)	Conocimiento	Experiencia	Superación	Aplicación + implicación+ competencia = cooperación
Jordán (2015)	Cognitivo	Técnico	Ético-pedagógico	Amor y afecto; esperanza y confianza; responsabilidad
Day y Gu (2012) (2015)	Actos lógicos	Actos pedagógicos	Actos morales	Compromiso + liderazgo + resiliencia = éxito
Nieto (2016)	Cualidades personales (individual)	Cualidades técnicas (institucional)	Cualidades humanas (ambiental)	Diagnóstico pedagógico del buen docente
Valle y Manso (2016)	Enfoque conductual	Enfoque funcional	Enfoque constructivo	Perspectivas desde las que mirar las competencias y sus uniones
Mayor (2017)	Metacompetencias técnicas	Metacompetencias metodológicas	Metacompetencias sistémicas	Talento (Habilidad/competencia + actitudes + valores)

1.2 Finalidad y objetivos.

La finalidad general del estudio es aproximarnos a las concepciones de identidad profesional y calidad educativa desde la visión de los profesores para configurar el perfil del docente excelente, partiendo de la hipótesis de que un docente excelente queda definido por la relación personal con el acto de docencia y, con el fin de contrastarlo con las investigaciones sobre el tema, nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Analizar las posibles relaciones existentes entre la concepción de calidad y las variables de edad del profesorado y la etapa educativa donde desarrollan su actividad docente.
2. Triangular las cualidades y competencias de los docentes excelentes desde la opinión del profesorado investigado.
3. Reconocer la percepción de las influencias de la acción docente.
4. Explorar tendencias en la definición de la educación de calidad en pro del docente excelente.

2. Método

2.1 Diseño

Se trata de un estudio de carácter interpretativo, con un enfoque mixto, según la clasificación de paradigmas de investigación de Touriñán y Sáez (2012). Mediante el método de encuesta, buscó introducirse en la realidad del objeto de estudio. Partiendo de la visión de los propios sujetos que la protagonizan. Se obtuvo la información autorreferente en torno a las cualidades y competencias y el impacto que tienen en el alumnado.

2.2 Participantes

Los participantes de esta investigación fueron 70 docentes de la Comunidad Autónoma de La Rioja, de edades comprendidas entre los 23 años y los 54 años (media [M] = 29,31; desviación típica [DT] = 5,49). El porcentaje de mujeres fue del 74.3% (52) y el de hombres 25.7% (18). En un muestreo no probabilístico de tipo causal o accidental: “aquel en el que el investigador utiliza a los sujetos que le son accesibles o que pueden representar ciertos tipos de características” (Cazalla-Luna, Ortega-Álvarez y Molero, 2014; Cazalla-Luna y Molero, 2018). Se tomó esta decisión en referencia a la hipótesis y la necesidad de tener en cuenta como criterios de inclusión: a) Tener estudios vinculantes con la práctica educativa desde la educación infantil hasta la educación superior incluyendo la realización de actividades extraescolares; b) Realización de las actividades en la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Respecto a la distribución del total de la muestra por estudios realizados, podemos observar que estudiaron educación infantil 8.6% (6), educación primaria 28.65% (20), la combinación de ambas 11.4% (8), filologías, incluyendo tanto hispánica como inglesa, 17.1% (12), las diferentes especialidades: educación física 5.7% (4), audición y lenguaje 4.3% (3) y educación musical 2.9% (2), además consideramos a parte del otros 11.4% (8), los estudios de psicología 7% (10). Todas las áreas objeto de análisis de los estudios de impartición quedan representadas en la Tabla 2 en relación a la actividad y titularidad del centro.

Tabla 2

Datos descriptivos de la actividad y titularidad por etapa educativa de impartición docente

Etapa educativa de impartición docente	N	Titularidad					
		No activo		Público		Privado-concertado	
		n	%	n	%	n	%
Ed. Infantil	6	4	5,7	0	0,0	2	2,9
Ed. Primaria	15	10	14,3	4	5,7	1	1,4
Extraescolares	6	3	4,3	1	1,4	2	2,9
ESO, Bachillerato	21	11	15,7	7	10,0	3	4,3
Ed. Infantil, Ed. Primaria	9	3	4,3	0	0,0	6	8,6
Ed. Infantil, Ed. Primaria, Ext.	4	0	0,0	0	0,0	4	5,7
Ed. Primaria, Extraescolares	7	4	5,7	0	0,0	3	4,3
Ed. Primaria, ESO, Bachillerato	2	1	1,4	0	0,0	1	1,4
Total	70	36	51,4	12	17,1	22	31,4

2.3 Instrumento

Se administró la encuesta elaborada *ad hoc* implementada con la herramienta de “Formularios de Google”, que permite crear formularios online optimizados para dispositivos móviles (Abadía *et al.*, 2015; Sayós *et al.*, 2014). Facilitando la participación de la muestra.

Integrada por un perfil sociodemográfico de variables identificativas-personales, relativas al género; edad; nivel de estudio; etapa de impartición: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Extraescolares; si están en activo o no; y la titularidad del centro en caso de actividad: público o privado-concertado.

Y una parte de preguntas abiertas, denominada “Un buen docente: aportaciones en el proceso educativo”, con dos categorías: (a) Identidad docente, referente a las cualidades y competencias del profesorado y su percepción sobre cómo estas características afectan al sentimiento de los alumnos. A través de preguntas como las que siguen a continuación: “¿Cómo es un buen docente? Calidad”, “¿Cómo se sienten o qué aprenden tus alumnos ante esta calidad?”, “¿Qué hace un buen docente? Competencia”, “¿Cómo se sienten o qué aprenden tus alumnos ante esta competencia?”. Preguntas basadas en las que se utilizaron en los estudios de Jiménez y Navaridas (2012) para obtener la percepción del alumnado a nivel de cualidades y competencias, y en Valdemoros-San-Emeterio y Lucas-Molina (2014), relativas al buen docente “ha de ser” y “ha de tener”, para conocer la opinión de los estudiantes de Grado de Educación

Primaria. (b) Calidad Educativa, con una primera parte de selección de una de las definiciones de calidad que más se asemeja a su persona: 1. Excelencia: sobrepasar los resultados esperados como buenos; 2. Perfección o coherencia: evitar los defectos y procurar la perfección en los procesos; 3. Idoneidad: actitud o cumplimiento del propósito, se ajusta a aquello por lo que fue creado; 4. Relación valor-coste: principio de eficiencia (menor tiempo o coste posible); 5. Transformación: Lo importante es conseguir una mejora; basadas en el modelo de Harvey y Green (1993). Y una segunda parte de definición de la calidad educativa, “Educación de Calidad: ¿Qué es para ti?”, partiendo de las políticas actuales LOE/LOMCE en relación a la definición ofrecida por OREALC/UNESCO (2008).

Para la realización de la encuesta se tuvo en cuenta la descripción teórica y el objeto de estudio, con el fin de cubrir todas las características a analizar se dividió en tres dimensiones (Álvarez, 2000; Navaridas, 2004), se matizaron las características de cada una de las dimensiones (Tabla 3) y se realizó un análisis detallado del contenido a través del juicio de tres expertos.

Tabla 3

Dimensiones de la encuesta

Dimensiones	Macrovariables	VARIABLES	Autores
Personal	Identidad	Edad. Género.	Valles (1999), Ministerio de Administraciones Públicas (2006)
	Experiencia formativa	Estudios de licenciatura o grado realizados. Etapa educativa de impartición educativa. Actividad. Titularidad del centro en caso de actividad.	
Competencial	Cualidades	¿Cómo es un buen docente? Cualidad. Aplicación de la cualidad: sentimiento que cree producir en sus alumnos.	García (2010), Day y Gu (2015)
	Competencias	¿Qué hace un buen docente? Competencia. Aplicación de la competencia: sentimiento que cree producir en sus alumnos.	
Calidad	Calidad	Selección de la definición de calidad que más se asemeja a su persona.	Harvey y Green (1993)
	Educación de calidad	Definición personal de educación de calidad.	

Del mismo modo, dentro del proceso de validación de la encuesta, se administró un test de valoración oral a un comité de expertos (3), en el que se les explicó el marco teórico del estudio, junto con los objetivos. Una vez clarificadas las dimensiones que se querían medir, se les mostró la encuesta y se les preguntó si creían que las preguntas eran adecuadas para la obtención de resultados, si se entendía la estructura y el lenguaje empleado y si tenían alguna sugerencia (Álvarez, 2000; Navaridas, 2004). A partir de las ideas mostradas se reconstruyeron las preguntas y se envió por segunda vez a los expertos para una nueva revisión. Tras esa lectura, se aceptó la validez del instrumento para su aplicación.

2.4 Procedimiento

El procedimiento de recogida de información tuvo la duración de una semana. La aplicación del instrumento se realizó de forma individual. Se preguntó a cada uno de los participantes, teniendo en cuenta los criterios de la muestra, si estaban dispuestos a colaborar en el estudio. Sin ningún tipo de coacción, se resaltó el anonimato, haciendo especial hincapié en la confidencialidad (Cazalla-Luna *et al.*, 2014; Navaridas y Jiménez, 2016; Valenzuela *et al.*, 2018). Al total de consultados (N=100) que manifestó su disposición para colaborar, se les envió la encuesta a través del dispositivo móvil, teniendo en cuenta el sistema de protocolos seguros para mantener la privacidad (Abadía *et al.*, 2015; Sayós *et al.*, 2014) y el control básico mediante verificación de cookies para garantizar la ausencia de respuestas múltiples. Cerrado el periodo de tiempo semanal, se habían recibido 70 encuestas, que pudieron ser codificadas en Excel. La utilización de formularios de google permite la recogida de datos en Excel fácilmente reportables, para el estudio, a los diferentes programas de análisis de datos.

2.5 Análisis de datos

Para la codificación y análisis de datos cuantitativos se empleó el programa estadístico IBM SPSS Statistics versión 23, utilizando el análisis descriptivo general del cuestionario, con las gráficas de frecuencias individuales y su correlación, para las comparaciones del primer objetivo y las técnicas de vecinos próximos con árboles de clasificación y análisis clúster simple, para la recolección del resto de datos, complementando la información cualitativa en el objetivo cuatro.

Para la codificación y análisis de datos cualitativos se empleó la versión de prueba (30 días), del programa QDA Miner 5 de Provalis Research (Medina, 2013). Según Guerra y Lobato (2015), “en el caso de datos cualitativos la codificación, sistematización y análisis de la información debe desembocar en un sistema de categorías”, a través de las técnicas de análisis de contenido y minería de texto (Medina, 2013). En base a la tri-triangulación, como equilibrio de fuerzas, expuesta en la teoría de introducción (López, 2014), identificamos y seleccionamos las ideas básicas o representaciones de las distintas aportaciones de los docentes en torno a cualidades, competencias y sentimientos que producen. La revisión de los conceptos y su triangulación, se llevó a cabo por tres expertos. Una vez definidos, se realizó el análisis de casos similares a través de la frecuencia de códigos y la concurrencia de códigos a través del análisis de conglomerados y el escalamiento multidimensional, como se puede observar en los resultados.

3. Resultados y discusión

A partir del análisis efectuado sobre los datos recabados, presentamos a continuación los resultados obtenidos más relevantes organizados en torno a los cuatro grandes objetivos.

3.1. Análisis de relación entre el concepto de calidad con los factores personales.

Para el estudio descriptivo y de correlación entre los tres factores de interés, se definieron individualmente las características de los términos. Posteriormente se relacionaron los conceptos dependientes en torno al concepto principal de calidad.

Centrándonos en el análisis de las relaciones entre las definiciones de calidad, en la Figura 1, podemos observar la distribución de frecuencias de las respuestas obtenidas en torno a la calidad. Del total $N=70$, más de la mitad, 58.6 % (41), de los encuestados se decanta por una calidad transformadora, seguido por el 21.4% (15) que se define por el concepto de idoneidad. En términos de excelencia observamos 14.3% (10), en perfección o coherencia 5.7% (4) y destaca la ausencia de calidad como valor-coste. Excluyendo el valor ausente, el concepto de calidad nos ofrece una asimetría positiva de 0.92.

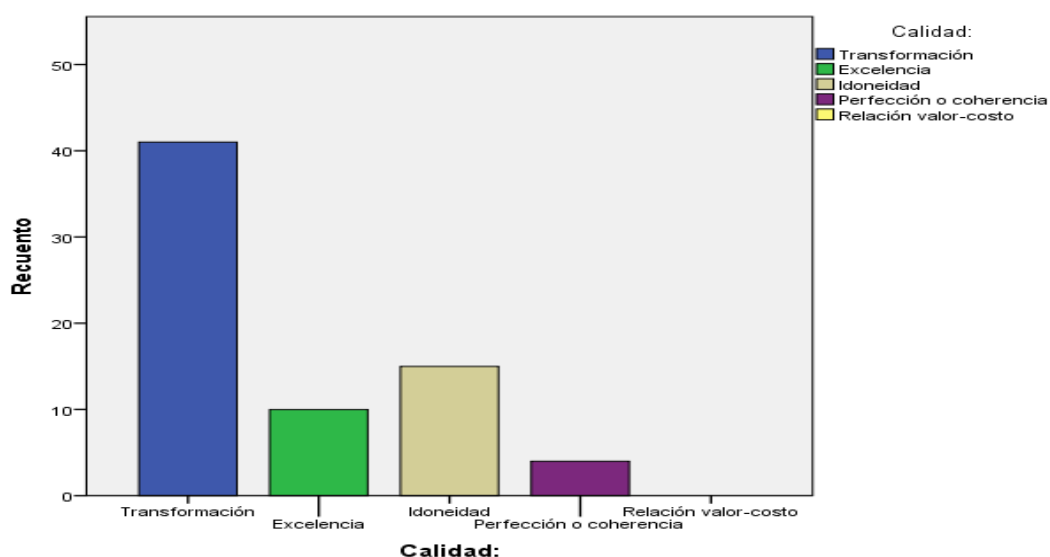


Figura 1. Gráfico de frecuencias del término de calidad.

Esta decantación del profesorado, con un 58.6% (41) de representatividad, por una definición de la calidad transformadora, entendida como mejora, es una de las características clave para el empoderamiento (Villa, 2008). Se deduce del término transformación que es un enfoque que lleva a actuar en interés de otros. Como muestra

el estudio de López (2015), es una de las características del docente español, actuar en interés de otros, situándolo 6.8 puntos por encima de la media de los países de la OCDE. Siendo “el sentido práctico, o de aplicabilidad de su base de conocimiento, unidos a un compromiso ético en beneficio de los otros” (López, 2015, p.286) características definitorias de la profesión docente.

De ese mismo modo, nuestro análisis focal, excelencia como calidad, queda posicionado en un tercer lugar con un 14.3% de representatividad. No se seleccionó como se esperaba a nivel de resultados por lo que pensamos que el término se entendió como excepcionalidad: “si existe la convicción de que tiene características singulares, únicas que son especialmente relevantes para el prestigio y expectativas de éxito en el futuro académico o profesional de quienes lo reciben” (Gómez, 2012, p.19). Representada aproximadamente por un 15% en las etapas inferiores y por un 25% en las etapas superiores (Figura 4). Aunque sí que es cierto que en las definiciones de calidad pedidas a los participantes se ven rasgos definitorios de los docentes excelentes en características incluidas en aquellos que seleccionaron transformación, corroborando la idea expuesta de que un docente excelente queda definido por la relación personal con el acto de docencia.

Analizando las relaciones entre la definición de calidad respecto a la etapa educativa de impartición docente, en la Figura 2, a través del procedimiento de contingencias, se presentó la selección del concepto de calidad según la etapa. El valor de transformación aparece con exclusividad, representando el total de los componentes de cada grupo. En Educación Infantil 8.6% (6), en la relación de las primeras etapas educativas con la realización de actividades extraescolares 5.7% (4), y en aquellos que cubren todas las etapas educativas 2.9% (2). Considerando que “en la era del aprendizaje y reaprendizaje en paralelo con la imparable evolución del conocimiento y la información, se requieren herramientas disciplinares para entender la compleja e impredecible realidad presente” (Saravia, 2008, p.154). Y que mejor manera que afrontar esas herramientas desde una visión de cambio, en construcción de un modelo social de calidad en la labor educativa, a partir de la idea de transformación.

Así mismo, en la Figura 2, la combinación de transformación con idoneidad se presenta en los casos en los que se realizan actividades extraescolares 8.6% (6). Vemos el concepto de excelencia combinado con las anteriores en la educación primaria con las actividades extraescolares 10% (7), y en las primeras etapas educativas 5.7% (4). Por último, quedan representados los cuatro conceptos en los grupos más numerosos de

participación: educación primaria 21.4% (15) y en educación secundaria obligatoria 30% (21).

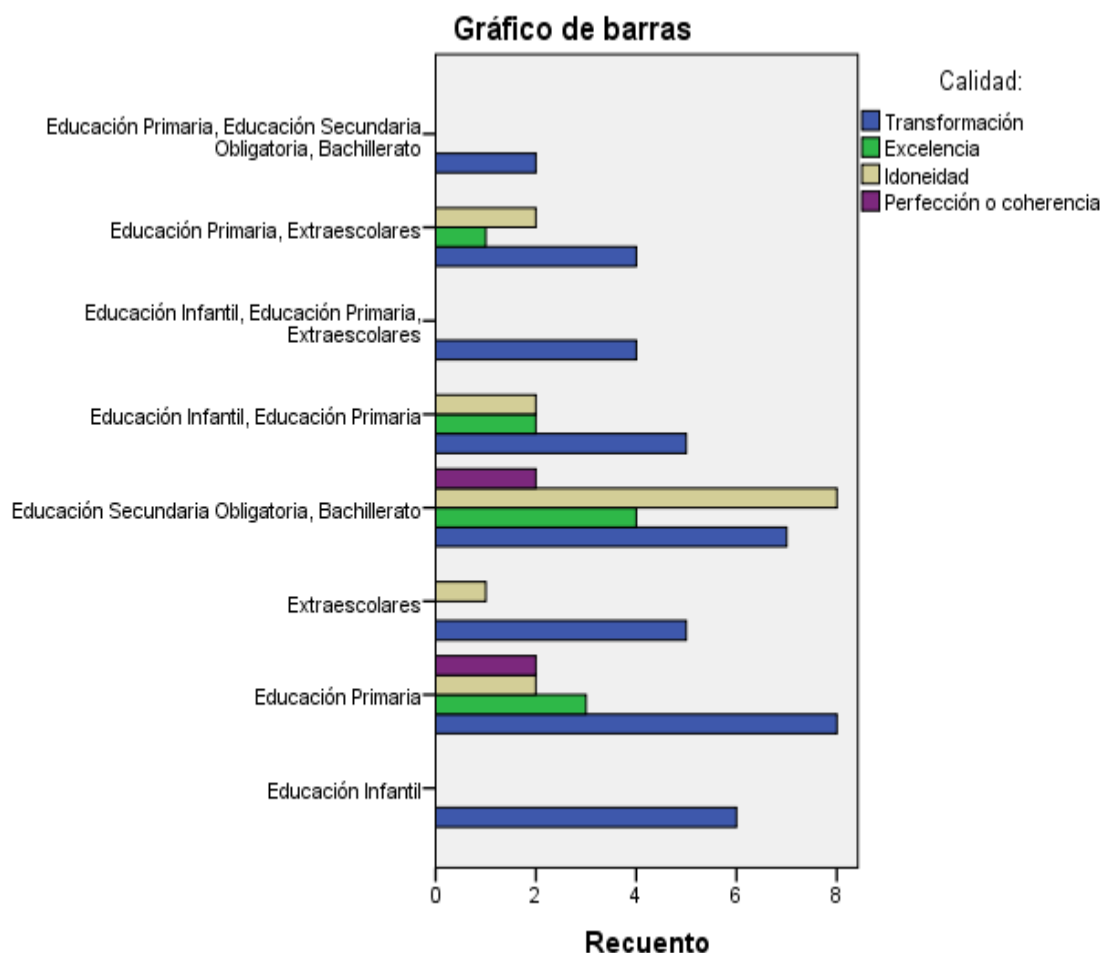


Figura 2. Gráfico de barras del término de calidad en relación a la etapa educativa de impartición docente.

La concepción o enfoque que el profesorado tiene sobre su enseñanza, “viene avalado por la correlación de intenciones y estrategias” según muestran los estudios de Hernández *et al.*, (2012, p.73). Reafirmando las diferencias en torno al concepto de calidad en relación a la dependencia de la etapa, se presentó la Figura 3 (entendida la selección del gráfico por visualización de los conceptos puesto que no se tiene en cuenta la descripción de las variables). De este modo, cabe resaltar en nuestro estudio la ausencia de la selección valor-costo. Este descarte por parte de los docentes del enfoque centrado en “el menor tiempo o costo posible”, determina que, puede ser una definición aplicable a otros ámbitos, por ejemplo, en las relaciones de mercado, pero no a la educación. Como aportó una de las personas entrevistadas (s2): “Una educación no sujeta a las leyes del mercado, pública, con más recursos económicos, que forme y

fomente el pensamiento crítico, que potencie las habilidades de los alumnos (inteligencias múltiples), y que contrate a personas realmente comprometidas con su especialidad. Que busque formar ciudadanos y no peones”.

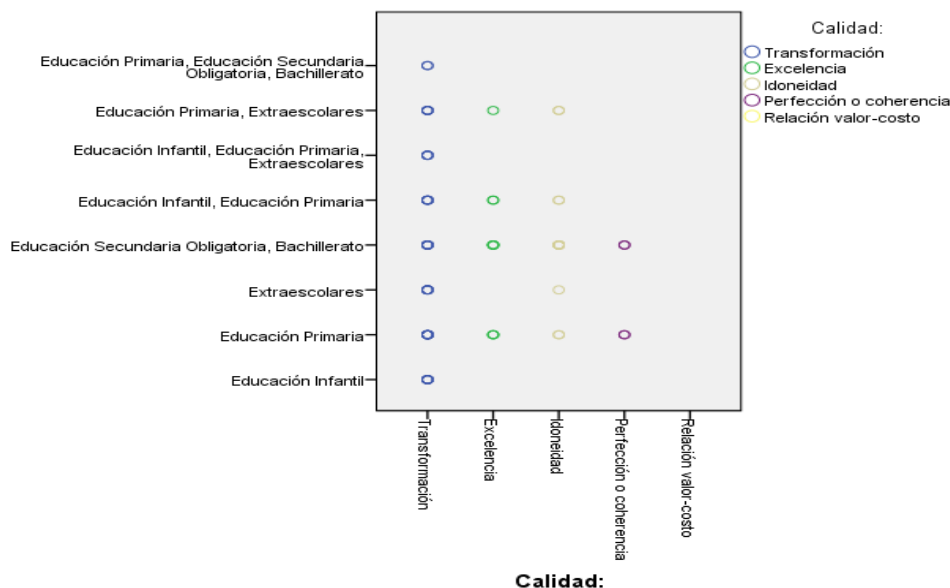


Figura 3. Representación gráfica del concepto de calidad en función de la etapa.

Recodificadas las variables en los dos grandes grupos educativos, las primeras etapas de educación y las etapas posteriores de educación, observamos en la Figura 4 que todos los conceptos quedan representados en cada uno de los conjuntos, manteniéndose la proporción dominante del aspecto de transformación. Esta “autoreflexión y autoevaluación del profesorado” (Navaridas y Jiménez, 2016, p.506), a la que les hemos llevado con el estudio, “hace preciso pensar cómo los profesores se insertan en la cultura escolar” (Marcelo, 2009, p.20). Es inevitable recordar que ese proceso de inserción, socioculturalmente, diferencia las primeras etapas de educación con las últimas etapas. Por este motivo, en nuestro estudio, se recodifican las variables de etapa agrupando por un lado la educación infantil con la educación primaria y la educación secundaria con el bachillerato. Si analizamos por separado la representatividad por etapas dominantes (Figura 4), se mantiene el claro ejemplo de transformación en las primeras etapas de educación y se observa una proporción comparable respecto a la idoneidad y la transformación en etapas superiores.

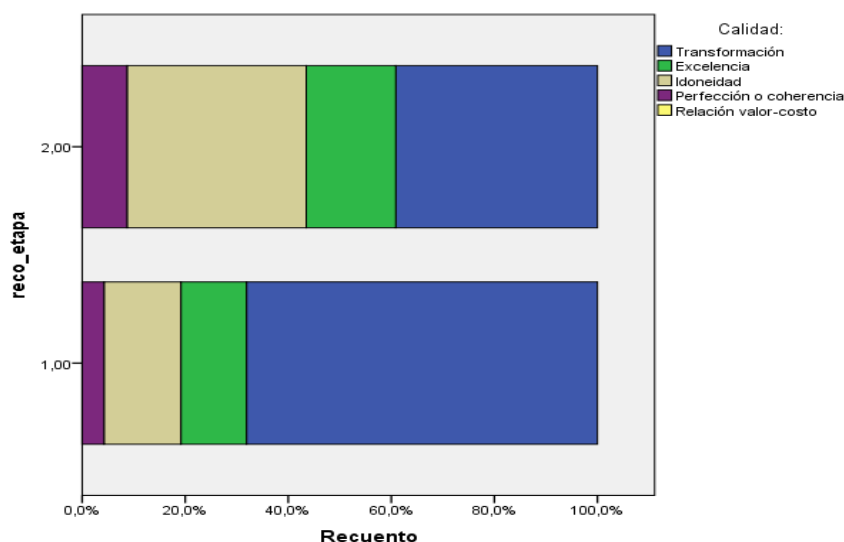


Figura 4. Frecuencias del término de calidad en los grupos codificados “educación infantil y educación primaria” y “educación secundaria obligatoria y bachillerato”.

De esta agrupación se obtiene que: se sigue manteniendo la idea de transformación, con un 63.8% de representatividad, en las etapas inferiores, y sin embargo nace la idea de idoneidad, con aproximadamente un 30% de representatividad, junto con la de transformación (35%) en las etapas superiores. Por tanto, si entendemos la etapa educativa superior como una etapa centrada en el objetivo, podemos comprender por qué el concepto de idoneidad, se mostró mayormente seleccionado en las etapas de educación secundaria obligatoria y bachillerato, “como respuesta al objetivo” (Villa, 2008, p.198), confirmando las diferencias metodológicas y curriculares con etapas inferiores.

Analizada la percepción de calidad respecto a la etapa educativa, se añade el tercer factor recurrente, la edad (Figura 5). Con una representatividad del 71.43% (50) en las edades comprendidas entre los 24 y los 29 años, se pudo observar la representatividad de todas las definiciones de calidad. En el resto de edades se visualizó una definición de transformación o idoneidad, en relación con las frecuencias presentadas anteriormente. Se realizó la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis para observar la relación de la selección de la calidad educativa en función a la edad y la etapa educativa. Se determinó que no hay diferencias estadísticamente significativas en torno a la etapa educativa, ($\chi^2(1) = 1.602, P > 0.05$), permaneciendo así la concepción del término docente expuesto por Tejada (2009, p.1) “toda persona que de alguna forma o manera tiene relación con la formación desde la óptica de la responsabilidad-gestión,

de la concepción o la realización de la misma”, y si se observó diferencias en la edad para la selección de la calidad ($\chi^2(1) = 8.818, P < 0.05$).

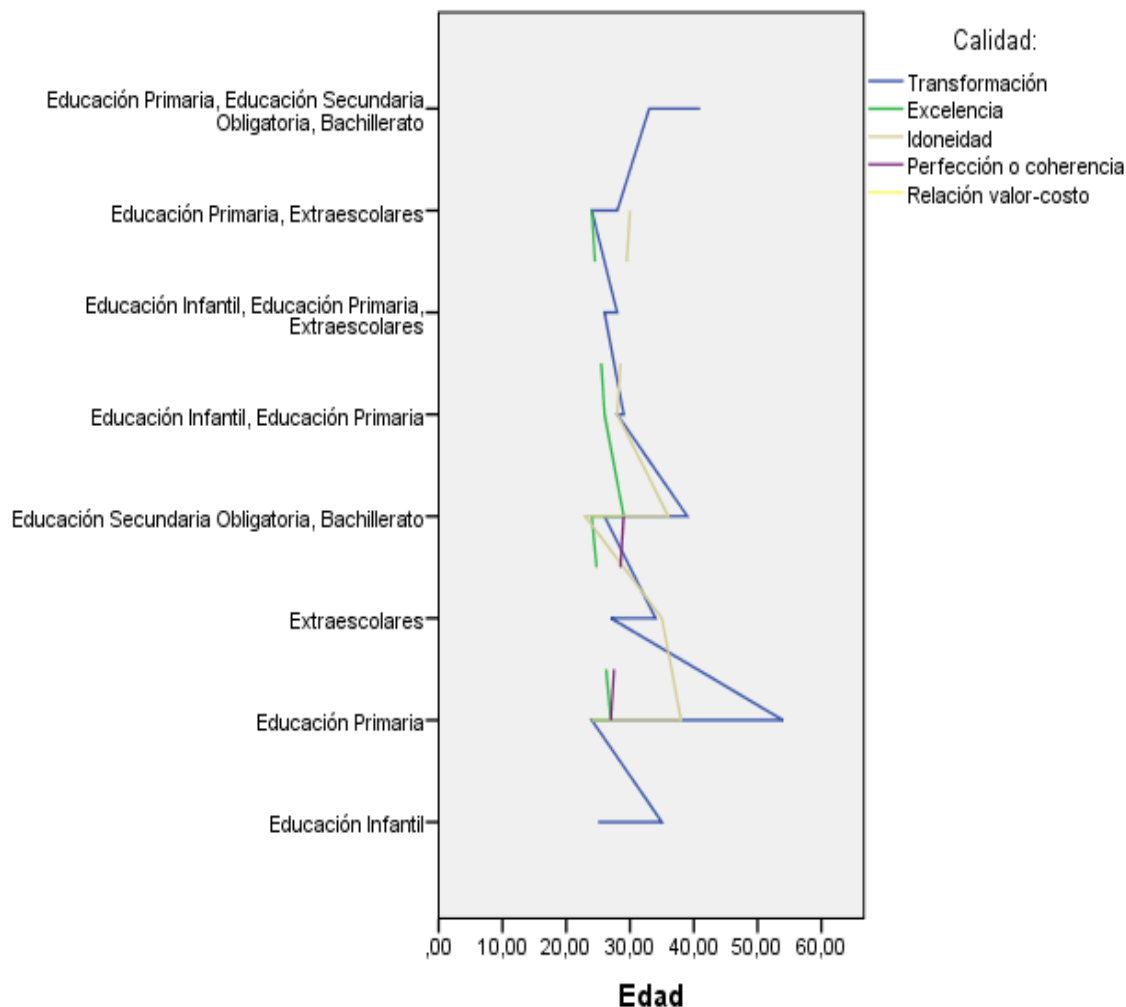


Figura 5. Correlación gráfica entre la selección de la calidad educativa en relación a la edad y la etapa educativa de impartición docente.

Queremos destacar, que no nos hemos detenido en las diferencias estadísticas, ($\chi^2(1) = 8.818, P < 0.05$), en torno a la relación de calidad y edad, porque el rango prioritario se centra en las edades comprendidas entre los 24 y 29 años, como se observa en la Figura 5, y no disponemos de referencias significativas del resto de grupos, como para determinar si la experiencia interfiere en la diferenciación del concepto. Como muestran los estudios sobre resiliencia (Day y Gu, 2012; Pérez, 2008), no es una constante, porque las diferentes etapas en la vida laboral del profesorado se caracterizan por procesos vividos, que están influenciados por hechos personales, sociales y laborales. Pensamos que este aspecto sería de especial interés en una investigación futura.

3.2. Características de un docente excelente: cualidades y competencias.

Para la definición de cualidades y competencias, y el sentimiento que estas producen en los receptores, se habilitó en cada pregunta del cuestionario un espacio de texto simple, en el que cada participante expresó su percepción personal e identificadora. Se procedió, como recomienda Medina (2013), a la limpieza de los datos para la categorización. Obteniendo un subconjunto de conceptos para cada uno de los conjuntos. Se analizaron los resultados generales de la triangulación de conceptos en base a la teoría expuesta por López (2014) en relación con los conceptos obtenidos de las encuestas, y sus unidades de codificación.

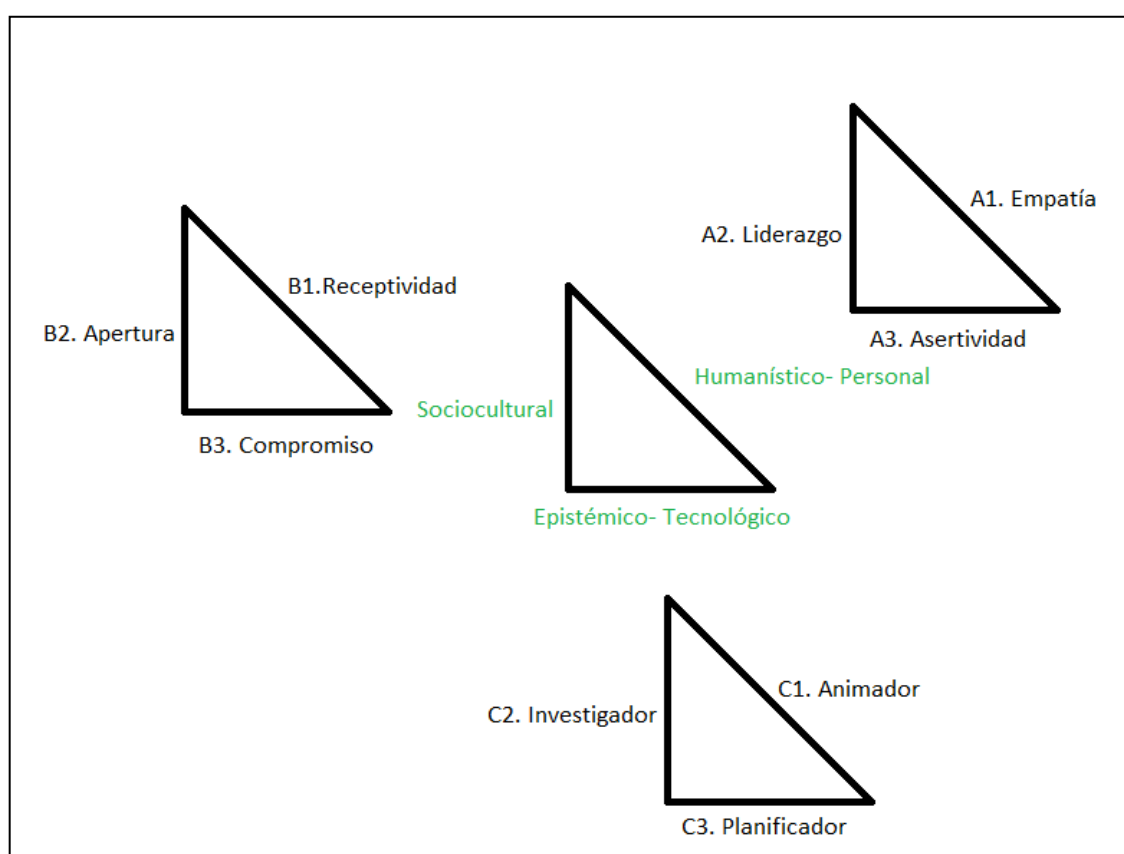


Figura 6. Tri-triangulación categórica de los conceptos (Adaptado de López, 2014).

A. Dentro de la categoría humanístico-personal encontramos como unidades de codificación:

A1. Empatía: alegres, disfrutar, empatía, felicidad, interés, mediador.

A2. Liderazgo: acompañados, autónomo, comunicador, desenvolverse, entregado, guía, partícipe, protagonista, seguridad, superación.

A3. Asertividad: apoyos, atendidos, ayuda, comprensión, confianza, humor, paciente, válidos.

B. Dentro de la categoría sociocultural encontramos como unidades de codificación:

B1. Receptividad: atento, capaz, captan, dinámico, disposición, educado, entendidos, escuchados, respaldo, respeto, sorprendidos, tolerancia.

B2. Apertura: adaptación, alternativa, clima, cómodos, educación personalizada, flexible, próximo, saber enseñar, saber escuchar, trato, valores, visión múltiple.

B3. Compromiso: activo, compromiso, cooperación, disposición, entusiasmo, esfuerzo, implicado, justo, motivación, parte de, responsabilidad, vocación.

C. Dentro de la categoría epistémico-tecnológico encontramos como unidades de codificación:

C1. Animador: animados, conectados, creativo, divertido, exigente, importante, inspirador, inteligente, involucrado, original, sinergias.

C2. Investigador: actual, aprender a aprender, conocimiento, crítico, innovador, observador, pensador, reciclarse.

C3. Planificador: conocedor, disciplinado, directo, formación, preparación, recursos, resolutivo, trabajador, transmisión, utilidad.

Centrando nuestra atención en la selección de cualidades y competencias (Figura 6), coinciden con las descripciones realizadas por diversos autores. Aparecen las cualidades fundamentales descrita por Day y Gu (2012), preocupación, valor, justicia, sinceridad, perseverancia, en relación con apertura, compromiso, asertividad y planificación; algunas de las cualidades naturales de un buen profesor expuestas por García (2010), equilibrio emocional, autocontrol, facilidad para la comunicación, saber escuchar, amplitud de miras, curiosidad, optimismo, buen humor, sinceridad, en relación con empatía, liderazgo, apertura y asertividad; además de las detalladas por Mañú y Goyarrola (2011), conjugar comprensión y exigencia, capacidad de innovar, saber preguntar, desarrollo de la empatía, estilo positivo y paciencia, en relación con investigador, planificador y receptividad.

La categorización expuesta, permite minar cada uno de los párrafos obtenidos para las diferentes preguntas abiertas. Recordadas las preguntas relativas a las cualidades-competencias, las que definen las frecuencias y el sentimiento que producen ambas, obtuvimos un total de 279 códigos codificados en el texto (se excluye el término “perdidos”, al no estar representado en ninguna de las categorías). Podemos visualizar en la Figura 7 la frecuencia de palabras obtenidas por código. La categoría humanístico-personal representa el 32.97% (92), la categoría sociocultural 36.56% (102), y la

categoría epistémico-tecnológica el 31.48% (85). Quedando organizadas a partir de su selección de la siguiente forma: investigador (43), compromiso (42), liderazgo (35), apertura (32), asertividad (31), receptividad (28), empatía (26), planificador (25) y animador (17).

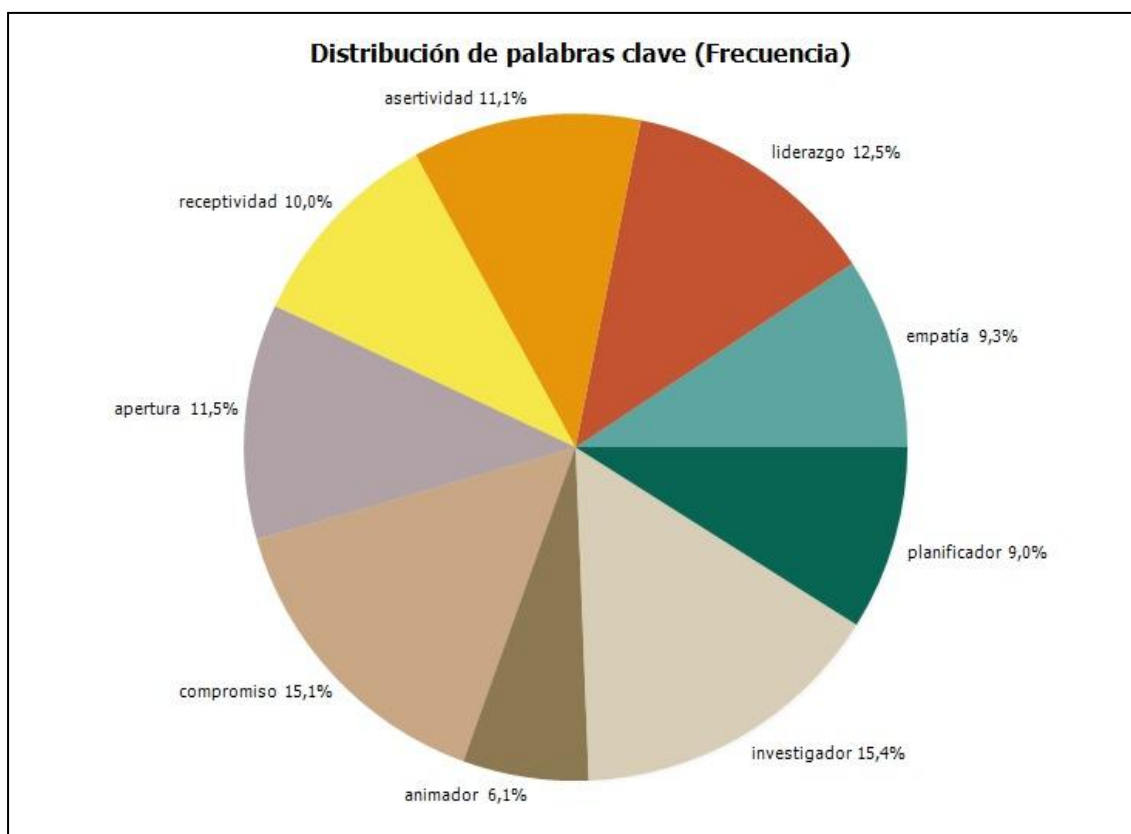


Figura 7. Representación gráfica del porcentaje de palabras en cada unidad de codificación.

Como se vio en los resultados (N=279, códigos de codificación), los catetos de los triángulos tienen mayor aportación de lo que se predijo en la teoría de López (2014). Nos decía, como exponíamos en la introducción, que el peso en las aportaciones del triángulo rectángulo lo tenía la dimensión humanístico-personal, aspecto que consideramos como cierto, hasta la obtención de resultados. Se suponía que la hipotenusa, tenía que aportar la suma de los catetos, sin embargo, en nuestro estudio, se corrobora un cambio en la direccionalidad y peso del triángulo, llevándonos a afirmar que se aproxima más a una repartición equilateral de conceptos. Predominó levemente la dimensión sociocultural (36.6%), seguida de la dimensión humanístico-personal (32.8%), y se representó la dimensión epistémico-tecnológica con un 30.5%. Esta aportación del 30% en los conceptos que definen la profesión docente, nos hace volver a

la frase de Mañú y Goyarrola (2011), el rasgo común de los profesores excelentes es que son personas íntegras, que combinan en el enfoque competencial la integridad de los saberes (Navaridas *et al.*, 2016).

Si centramos el análisis en las unidades de codificación por categoría, entendiendo la representatividad del conjunto el 100% de los casos, se obtuvo en la categoría A: empatía 28.26% (26), liderazgo 38.04% (35), asertividad 33.70% (31); en la categoría B: receptividad 27.45% (28), apertura 31.37% (32), compromiso 41.18% (42); y en la categoría C: animador 20% (17), investigador 50.59% (43), planificador 29.41% (25).

Esta equilateralidad de conceptos se corresponde con lo que observó Sayós *et al.*, (2014) en su estudio y con las relaciones teóricas expuestas en la Tabla 1, de las que se deduce que: “una combinación de generalidad y especialidad resulta crucial para conseguir una enseñanza de calidad y una identidad profesional fuerte”, (Zabalza, 2006, p.54). Resaltando en el análisis general de códigos, a partir del análisis de co-ocurrencia igual o mayor a 20, el índice de similitud de Jaccard (Figura 8) y el orden de aglomeración (Figura 9). Observando en ellos el nodo 1 “compromiso-investigación” que presenta un grado de similitud del 0.39, el nodo 2 “empatía-asertividad” que se describe con una unión del 0.32, y el nodo 3 “liderazgo-receptividad” 0.29.

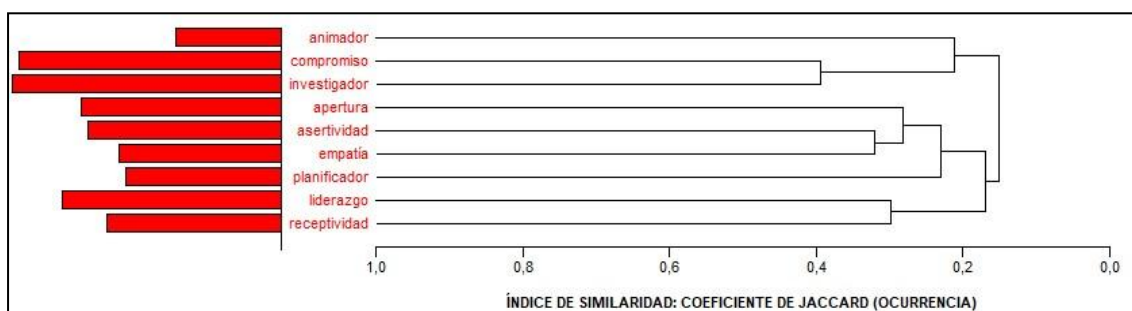


Figura 8. Dendrograma del índice de similitud del total de los conceptos.

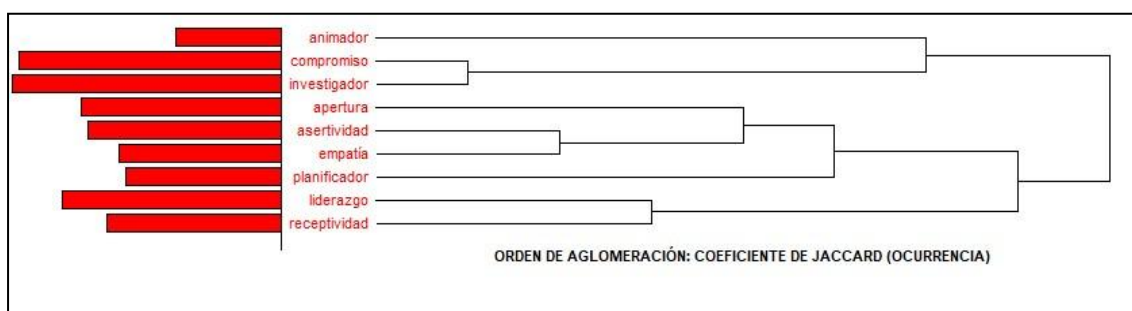


Figura 9. Dendrograma del orden de aglomeración del total de los conceptos.

Además, cabe destacar, el nodo 4 “apertura- nodo 2” 0.27, correlacionado con planificador 0.22 y el subconjunto animador que se une al nodo 1 con un índice del 0.20.

Para una mejor observación general de cada uno de los códigos en su relación de términos se presentó en la Figura 10 el análisis de las fuerzas de la coocurrencia de códigos, reafirmando el clúster expuesto con anterioridad.

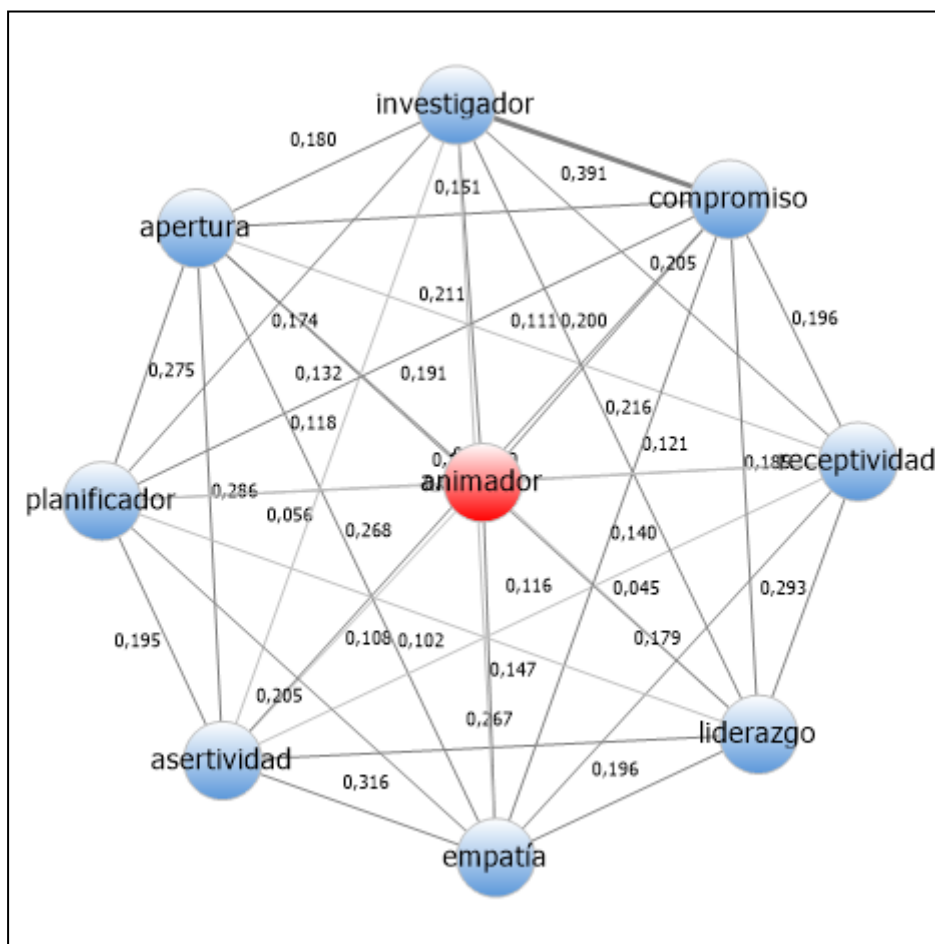


Figura 10. Fuerzas de coocurrencia del total de las unidades de codificación.

Si centramos nuestra atención en relación a las cualidades y competencias, la semejanza entre ellas es inferior a 0.17 (Figura 12). Lo que nos permitió suponer una representatividad independiente en cada uno de los términos definidos. Dando lugar a una conjunción de nodos algo diferente de la suma general, como esfuerzo para mejorar la calidad personal y el conocimiento en sí mismos. Se mantiene la unión de investigador-compromiso a la que se unirá animador, y aparecen las uniones de liderazgo-planificador a la que se sumará empatía y apertura-asertividad con la aproximación del subconjunto receptividad.

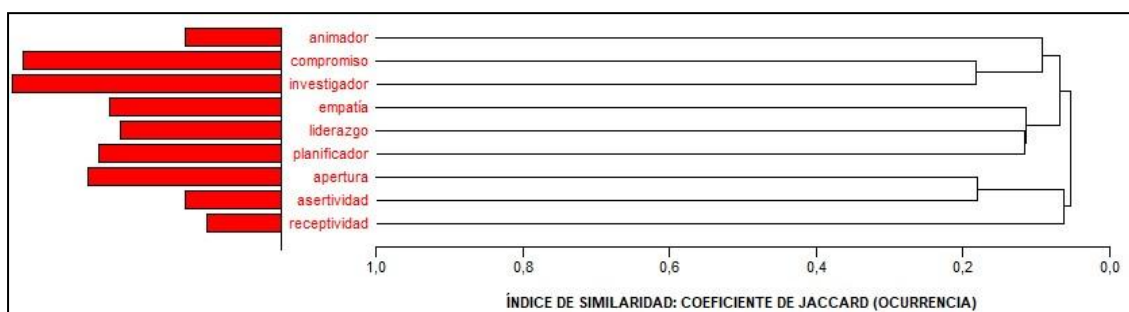


Figura 11. Dendrograma del índice de similaridad de Jaccard de la relación de cualidades y competencias.

A nivel de relación de clúster, se mantuvo la relación investigador-compromiso-animador (Figura 8 y Figura 11). Este aspecto hace necesario destacar las definiciones de cada uno de los conjuntos y las características más relevantes en sus subconjuntos (Figura 6), a nivel de cualidades y competencias, con el fin de obtener una visión íntegra de los docentes y sus identidades, tanto personal como profesional.

En primer lugar nos detenemos en la competencia investigadora, entendida como “proceso de experimentar y aumentar los conocimientos en una materia y en su práctica de la enseñanza” (Medina, 2013, p.44). Es el elemento más seleccionado del grupo, con un 50.59% de aportación en su subconjunto. En ella predominó el concepto de innovación. Este aspecto es comprensible si entendemos la innovación como elemento transformador, (Hernández y Hernández, 2011), ya que ambos comparten esa locución en la definición. Además añade creatividad, para conseguir resultados eficaces. Por otro lado, se detectó un alto porcentaje del concepto “aprender a aprender”, en la competencia investigadora. Está caracterizado por Day y Gu (2012, p.22), como “pasarle bien aprendiendo, porque gran parte del aprendizaje depende de estar motivado para enseñarse a uno mismo”. Y para enseñarse a uno mismo se necesita de aprender a pensar (Alonso, 2012) y curiosidad intelectual, como modeladora del aprendizaje.

Respecto al compromiso, como se ve en este estudio con un 15.10%, es el segundo sector más representativo (Figura 7). No es único en nuestra investigación, ya que suele ser constante en el diálogo docente, por ejemplo, lo podemos observar en la investigación realizada por Day (2014) o en las versiones de Zabalza y Zabalza (2012). Además, no puede considerarse como un término estático, está en constante desarrollo, al estar caracterizado por la motivación. En los resultados de las cuestiones, el aspecto motivacional se presentó tanto en las características cualitativas como competenciales y en los sentimientos que creían producir los docentes en sus alumnos. En una visión personal y de fomento de logro en los demás, coincidiendo con Medina (2013) y

Valenzuela *et al.*, (2018). Pero, es un término tan complejo que podríamos dedicar un estudio completo para él mismo y en nuestros resultados únicamente obtuvimos que es el concepto más representativo del compromiso. Por otro lado, si nos centramos en la definición de compromiso de Day y Gu (2012), aparece el sentido interno de vocación, siendo la cualidad de dos de nuestros participantes. Esto no quiere decir que el resto no la tenga, pero sí, que ellos la antepusieron al resto de cualidades, pudiéndose caracterizar, como decía Fernández y Fernández (2016, p.40), por “el trabajo bien hecho y lo que obtienen de él”, que son, a su vez, factores determinantes en la calidad educativa.

Y en lo relativo a animador, destacaron los términos de ilusión, creatividad, práctica y optimismo. Considerando que este pensamiento práctico, permite relacionar los términos lógico-rationales correspondientes a la vertiente investigadora, con los términos característicos del compromiso, en relación a emoción y motivación, nos permite confirmar la unión del clúster “investigador-compromiso-animador”.

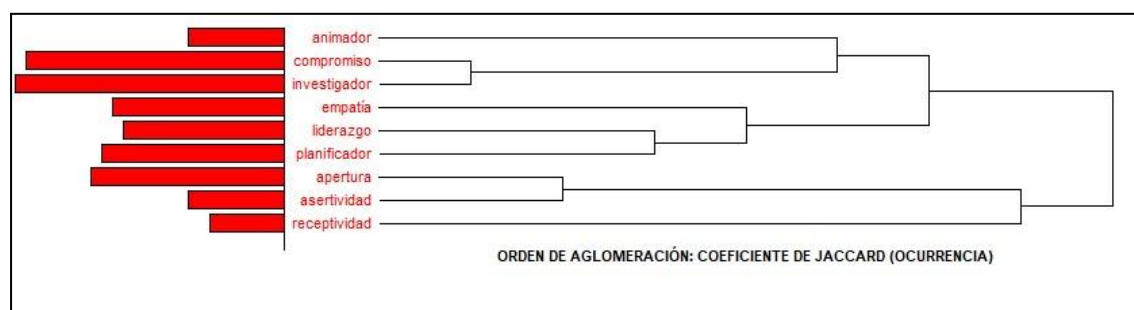


Figura 12. Dendrograma del orden de aglomeración de la relación de cualidades y competencias.

Además se pudo ver, en la Figura 12, que para mantener el liderazgo debemos ser planificadores y tener empatía. Day (2014) decía que, los maestros con una autoeficacia alta confían en sus capacidades de enseñar en contextos difíciles, por ello, consideramos que necesitan mostrar un alto índice de liderazgo. Esta capacidad de líder “de reconocer y formular objetivos y retos, de motivar a las personas” (Day, 2014, p.106), es la que justifica la relación en el estudio con los clúster “planificador” y “empatía”. La necesidad de mediar en la transmisión de saberes, teniendo una amplia gama de recursos, a través de los intereses, en un ambiente empático. El término fue seleccionado en tercer lugar, con un 12.5% de representatividad. Este aspecto hace pensar que aquellos que lo describieron confirman su motivación, su autoeficacia, su compromiso y su resiliencia (Day y Gu, 2015), además estos docentes destacaron por

ser comunicadores, guías y partícipes, según sus definiciones. Por otro lado, del término empatía se extrae que busca el bien de los otros, a través del diálogo constructivo y que produce una variedad de resultados. Según Mañu y Goyarrola (2011, p.99), resultados, “en los que se llega a asumir los defectos, aceptarlos, convivir con la verdad de lo que somos y luchar por mejorar” permitiéndonos definir así nuestra felicidad, que fue seleccionada en la encuesta como característica de la empatía.

Por último, en la Figura 12, se observó que la apertura necesita de asertividad en un ambiente de receptividad. Vimos que la apertura quedó representada en la tarea docente por características como saber enseñar, saber escuchar y crear un buen clima en un ambiente de valores, en colaboración y respeto. Respeto compartido con el término receptividad, que podemos caracterizar según Day (2014, p.166), por estar “marcado por la autentica escucha y tener en cuenta el punto de vista de los demás”. Respecto a la dimensión asertividad, observamos que queda definida por la comprensión, la paciencia y el apoyo; y que comparte términos con receptividad como la atención o la tolerancia. Completando, de este modo, la configuración de la identidad profesional docente, como el clúster más independiente.

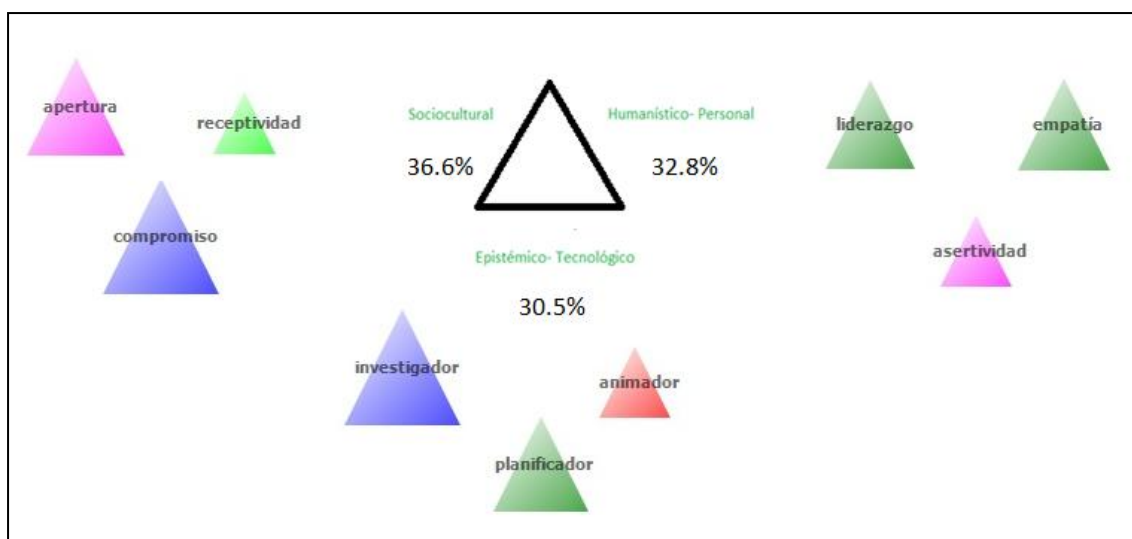


Figura 13. Mapa de la selección de conceptos del conjunto y sus relaciones.

Esta nueva reestructuración, queda representada en el mapa de conceptos de la Figura 13, con una división de conjuntos, y una unión de fuerza del 0.36, donde se pudo observar las dimensiones de cada subconjunto y sus relaciones. Este aspecto, nos permite justificar en relación con la literatura que el dominio competencial “lleva a los docentes a ser más eficientes en su trabajo, además de incidir en el bienestar personal y

social” (Navaridas *et al.*, 2016, p.350). Así obtenemos “la percepción del profesorado como pilar fundamental para conseguir una educación de calidad” (Hernández y Hernández, 2011, p.60), desde “el concepto de práctica docente como determinante de las interacciones cotidianas asociadas a las características de la función docente”, (Guzmán y Marín, 2011, p.160), para conseguir la esencia de una competencia: “integrar saberes: saber (cognitivo), saber hacer (destrezas) y saber ser y estar (actitudes y valores); e integrar conocimientos relevantes para la resolución de problemas (complejidad), bajo un principio de funcionalidad” (Vázquez-Alonso y Manassero-Mas, 2015, p.346), sin olvidar la autoeficacia, la motivación, el compromiso, y la pasión (Day, 2014; Day y Gu, 2012; Zabalza y Zabalza, 2012).

3.3. Percepción de las influencias de la acción docente.

Formada la identidad docente, a partir de las cualidades y competencias, se hizo hincapié en la percepción respecto al efecto que esperaban provocar en sus educandos, como característica representativa del tercer objetivo de nuestro proyecto: el reconocimiento de las influencias de la acción docente.

Asumidas las cualidades y competencias, en el apartado anterior, se relacionaron con los sentimientos que individualmente creían producir en la Figura 14 y en la Figura 15. Como se observó en el estudio tanto a nivel de cualidades como de competencias permaneció la relación entre asertividad y empatía, con un 0.25 de semejanza como efecto de las competencias docentes (Figura 15) y con 0.20 en las cualidades (Figura 14). Recordemos que “el maestro educa primero con lo que es, luego con lo que hace y en tercer lugar con lo que dice” (Mañú y Goyarrola, 2011, p.15). Puede que esta sea la razón por la que la aproximación más clara tanto en cualidades y competencias con sus sentimientos sea la asertividad con la empatía, que nos permite responder de manera virtuosa ante las necesidades de los educandos (Day, 2014).

Caracterizada la acción docente por “la voluntad de seguir aprendiendo a ser maestros” (Martínez, 2004, p.135). En lo relativo al sentimiento que producen o creen producir a través de las cualidades (Figura 14), se sumó al clúster 1 la apertura, y se correlacionó compromiso y liderazgo, ambos con 0.12 grados de semejanza. Lo que nos permitió obtener dos cuadros definidos y observar la independencia del término planificador como producto o productor en la relación de las cualidades con los sentimientos.

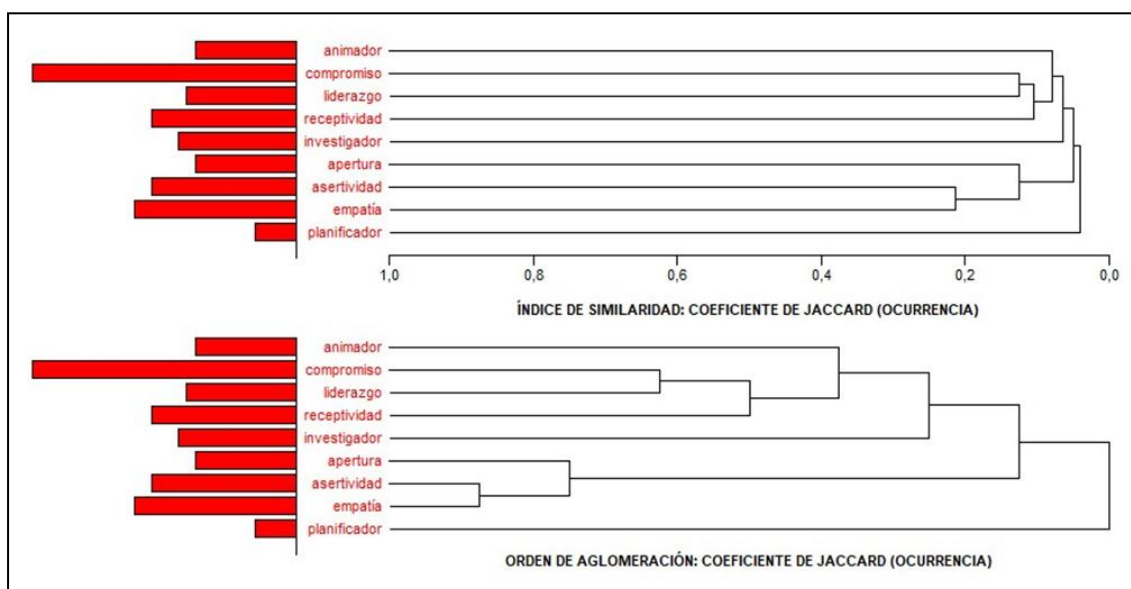


Figura 14. Dendrograma del índice de similaridad y del orden de aglomeración de las cualidades y el efecto que producen.

Si observamos las respuestas que definen tener, ante las cualidades docentes (Figura 14) creen que sus alumnos se sienten: apasionados, atentos, cómodos, conectados, contentos, creativos, críticos, escuchados, felices, respetados y sorprendidos. Términos que corresponden con la opinión del alumnado en el estudio de Jiménez y Navaridas (2012) en torno a “ser entusiasta”.

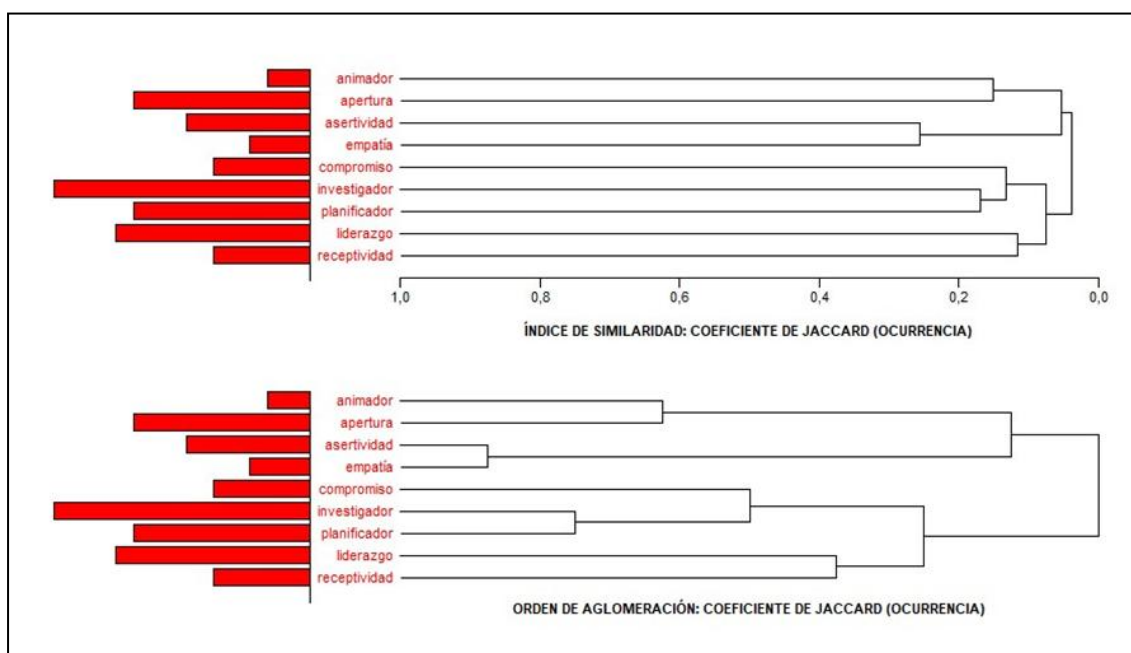


Figura 15. Dendrograma del índice de similaridad y del orden de aglomeración de las competencias y el efecto que producen.

En referencia al sentimiento que producen o creen producir a través de las competencias (Figura 15), se configuró el clúster investigador-planificador 0.16, siendo necesario destacar el índice de semejanza del conjunto con el compromiso 0.12. Además se formaron otros dos clúster independientes animador-apertura 0.14 y liderazgo-receptividad 0.11. Representando cuatro núcleos por asociación bivariada de conceptos. En relación a la respuesta que se espera de las competencias docentes, el profesor describe que sus alumnos se sienten: adaptados, aprenden, asimilan, confiados, prácticos, razonan ante un reto y seguros. Correlacionados con el estudio de Jiménez y Navaridas (2012) en las opiniones que corresponden a “cercano al alumno”.

Se extrajo la suma de sentimientos (Figura 16) y se visualizó como semejanza más potente, 0.27, la ofrecida por el nodo asertividad con liderazgo. Se definieron con un 0.17 la representatividad compromiso-investigador, y apertura-planificador. Y apareció una semejanza novedosa en torno a animador-empatía 0.13. En aquellos conceptos compartidos en ambas dimensiones, se definen por ser: apoyados, capaces, comprendidos, comprensivos, importantes, motivados y parte de, que permite compartir “la percepción sensible” del estudio de Jiménez y Navaridas (2012).

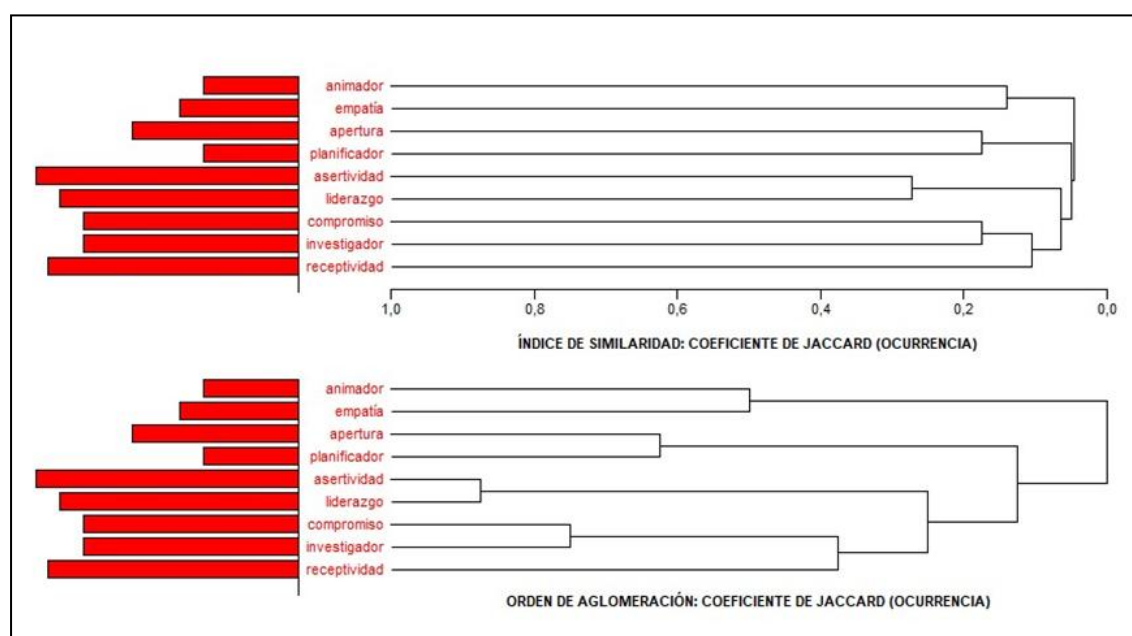


Figura 16. Dendrograma del índice de similaridad y del orden de aglomeración del efecto que producen.

La unión de una respuesta virtuosa, ante las necesidades de los alumnos (Day, 2014), con autoeficacia, bienestar, optimismo académico, compromiso, valores,

creencias y sentido de identidad (Day y Gu, 2015), llevan a centrar las actuaciones hacia el aprendizaje (Alonso, 2012), en el esfuerzo, las emociones y las relaciones (Mateos y Manzanares, 2016). En nuestra investigación, en el análisis de los sentimientos que producen (Figura 16), siguen permaneciendo asociados los términos de compromiso con investigación (sustancial-participativo), aun hablando de sentimientos, pero el resto crea nuevas uniones. Liderazgo se une a asertividad, (sustancial-afectivo), como clúster más significativo, con una similitud del 0.27, apertura a planificación (afectivo-participativo) y empatía a animador (afectivo-sustancial). En correlación con la investigación de Bernard en Beaudoin (2016), respecto a los tres factores claves necesarios para apoyar el desarrollo de los jóvenes, encontramos: relaciones afectuosas (factores afectivos), que en nuestro estudio corresponderán a asertividad, empatía y apertura; expectativas elevadas (factores sustanciales), que se relacionan con compromiso, liderazgo y animador; y oportunidad de participar y contribuir (factores participativos), que caracterizan planificador, investigador y receptividad.

Dando este movimiento holístico de los términos, según el análisis del todo docente, una respuesta más emocional al estudio. Como decía Sayos *et al.*, (2014), en su estudio, la teoría clásica del intelecto queda superada en beneficio a los aspectos emocionales. Pérez-Escoda *et al.*, (2013), concluyen su estudio, afirmando que las competencias emocionales tienen un impacto positivo en la calidad de la vida escolar, caracterizando un modelo de escuela que favorezca el desarrollo integral, pero necesita inevitablemente el resto de factores. Además, como se ha detallado, estas respuestas no son únicas, ya que se comparten con las percepciones que tienen los alumnos de los últimos cursos de la etapa de educación primaria en la investigación de Jiménez y Navaridas (2012), y las percepciones del ser y del tener docente expuestas por los alumnos de la primera promoción del Grado de Educación Primaria, en Valdemoros-San-Emeterio y Lucas-Molina (2014), pudiendo decir que educar es “enseñar a otros a vivir, una vida digna, aquella que merece vivirse” (Vera, 2013, p.220).

3.4. Tendencias en la definición de Educación de Calidad.

Para el análisis de las tendencias individuales de las definiciones obtenidas de la pregunta “Educación de Calidad: ¿qué es para ti?”, se recodificó en el SPSS las variables de cualidad y competencia en torno a los resultados obtenidos en la selección del término calidad, en función de las tres categorías: humanístico-personal,

sociocultural y epistémico-tecnológico, para la realización del análisis de vecinos más cercanos (Figura 17). Se tomó en consideración los nueve conglomerados obtenidos a través de la carta térmica de la Figura 18, y al resultado conjunto se le añadió la definición de educación de calidad de los términos más representativos.

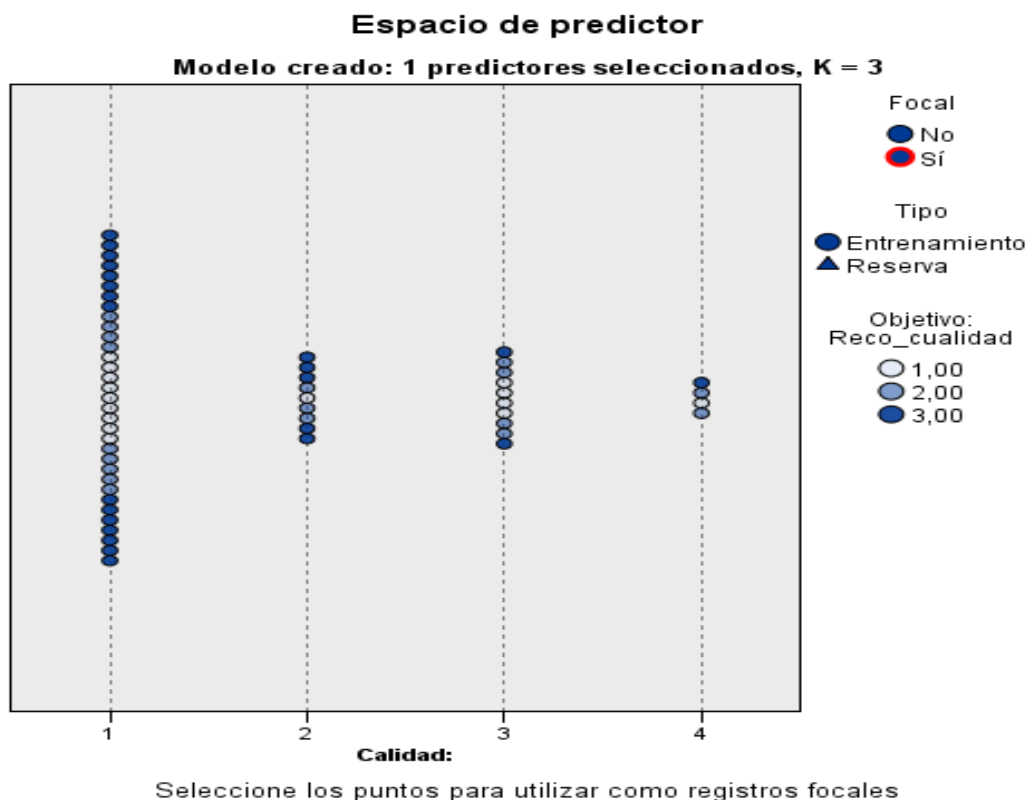


Figura 17. Análisis de vecinos más próximos en relación al término calidad y las variables codificadas de las categorías de conceptos.

Los términos compartidos en la definición de calidad educativa mostraron que es una educación para todos, personalizada e inclusiva, adaptada a la realidad y a las necesidades, que prepara para el mundo globalizado. Pretende alcanzar los objetivos propuestos, permitiendo el máximo potencial del alumnado a través de una educación motivadora basada en el esfuerzo, la dedicación y el cuidado. Cumple los objetivos marcados, más allá de las leyes de mercado. A través de la autonomía, el pensamiento crítico y la curiosidad, consigue que el alumnado disfrute del proceso e integre valores para construir una personalidad equilibrada y en sociedad. Esto, nos lleva a atender las respuestas individuales, para visualizar las unidades de codificación en los diferentes casos. Para ello, se plantea en la Figura 18 la carta térmica del porcentaje por casos en

relación a la categorización, donde se pudo observar la relación de términos de caso por conglomerados. El nodo 1 “compromiso-investigación” presenta un grado de similitud del 0.56, el nodo 2 “empatía-asertividad” 0.48, y el nodo 3 “liderazgo-receptividad” 0.46.

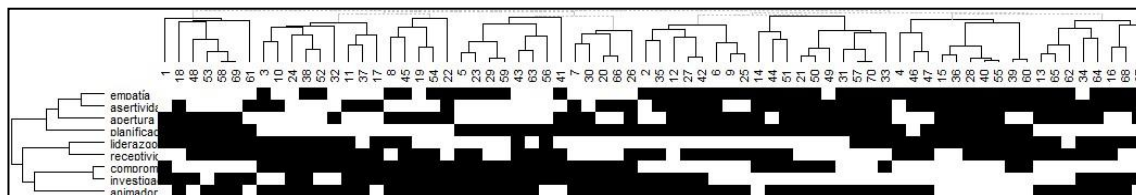


Figura 18. Carta térmica del porcentaje de casos en relación a las categorías.

Se comenzó el análisis por aquellos términos de calidad que aparecían con menor frecuencia (Figura 1) y se obtuvo que el término idoneidad en la definición de educación de la calidad está definido por ser una educación personalizada, adaptada a las necesidades particulares y a la realidad, que a través de la utilidad y la practicidad pone en marcha los recursos para alcanzar los objetivos propuestos y una mejora significativa del conocimiento, con motivación y justicia. La relación, en la Figura 17 y el la Figura 18, de sujetos (s) en el conglomerado (c), mostró que s18, s53 y s69, en c1 compartían conceptos en receptividad, compromiso, empatía y asertividad; s5, s29, s59, en c4 liderazgo, asertividad y apertura; y s34, s64, en c9 compromiso y planificador.

La relación del término excelencia con educación de calidad, aportó una similitud de conceptos en torno a la definición de educación que forma personas íntegras, preparadas para las necesidades de mercado del S.XXI y que desarrolla el máximo potencial, para prosperar en un mundo sociocultural. La relación de sujetos (s) en el conglomerado (c), añadió que s17, s52, en el c2 se cohesionaba con apertura y planificador; s19, s54, en c3 con liderazgo, asertividad y planificador; s12, s27, en c6 con apertura y liderazgo; y s16, s62, en c9 con compromiso y planificador.

La reflexión de perfección, en menor medida, se relacionó en torno a conceptos de educación de todos para todos, no sujeta a leyes de mercado, y con docentes comprometidos con su especialidad, que pretenden a través del pensamiento crítico y las inteligencias múltiples formar ciudadanos. La relación de sujetos (s) en el conglomerado (c), aportaron que las relaciones dispersas en c2, c3, c4, c6 se asociaban a términos de transformación, con los que compartían s11, s37, en c2 apertura y planificador; s8, s45, en c3 receptividad y planificador; s43, s63, en c4 empatía, asertividad y apertura; y s2, s35, en c6 liderazgo, apertura y compromiso.

La educación de calidad en torno al concepto de transformación incluyó el resto de términos expuestos en la definición general, destacando que es una educación integral, inclusiva y personalizada. Da respuestas individuales y colectivas, a través de un sistema que cumple los objetivos marcados, con docentes transformadores que forman alumnos críticos e inteligentes. Enseña para aprender disfrutando, pone en práctica conocimiento, atiende las necesidades particulares y se centra en la curiosidad y los intereses. Que, a través de valores, educación emocional, esfuerzo y dedicación, crea retos y exige, de manera actual y adaptada. La relación de sujetos (s) en el conglomerado (c), pertenecieron al resto de sujetos de análisis, aunque su mayor proximidad es s3, s10; s38, s52; s11, s37, en c2 en relación a empatía, apertura, investigador y planificador; s7, s30, s20, s66, en c5 con empatía, liderazgo, receptividad y compromiso; s27, s42, s9, s25, en c6 respecto a liderazgo, compromiso y planificador; s44, s51, s21, s50, s57, s70, en c7 con liderazgo, receptividad, compromiso e investigación; s46, s47, s39, s60, en c8 en relación a apertura, compromiso e investigador; y s13, s65, s16, s68, en c9 con apertura, compromiso, investigador y planificador.

En definitiva, esta exploración de tendencias en la definición de la educación de calidad nos ofrece, según las definiciones, que es *una educación que forma personas íntegras, de todos para todos, personalizada, inclusiva, adaptada a la realidad y a las necesidades particulares. Prepara para el mundo globalizado y las necesidades de mercado del siglo XXI*. Como se ha mantenido a lo largo de todo el texto, pero esta vez desde las palabras de Imbernón (2006, p.41), podemos decir que “los docentes son los actores esenciales para la promoción de una educación de calidad, (...), abogan por el cambio y actúan de catalizadores para producir el cambio”. *Con docentes transformadores, comprometidos con su especialidad, da respuestas individuales y colectivas, a través de un sistema que tiene en cuenta la utilidad y la practicidad para poner en marcha los recursos de los que dispone con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, permitiendo el máximo potencial del alumnado y la mejora significativa del conocimiento*. Day y Gu, (2015, p.201) definían que, “en esencia la aspiración continua por la calidad está regida por el sentido de vocación y el cuidado por sus alumnos”. *Con una motivación basada en el esfuerzo, la dedicación y el cuidado, enseña para aprender disfrutando, y pretende a través de la autonomía, del pensamiento crítico, de las inteligencias múltiples, de la curiosidad y de los intereses, poner en práctica el conocimiento que forma ciudadanos*. La calidad de la identidad

profesional (sistémica, interdependiente y en relación con la proporcionalidad directa) según Cantón y Tardif (2018), es igual a la suma de satisfacción y de competencia entre la experticia. Teniendo en cuenta los cuatro ingredientes esenciales para la enseñanza de calidad, que proponen Fenstermacher y Richardson en Day y Gu (2012), conocimiento y autoconocimiento, deseo de aprender y esfuerzo, contextos e instalaciones, tiempo y recursos. *Podemos decir que a través de valores, educación emocional, esfuerzo y dedicación, crea retos y exige, de manera actual y adaptada, consiguiendo que el alumnado disfrute del proceso e integre valores para construir una personalidad equilibrada, que le permita prosperar en un mundo sociocultural.* Compartiendo, en definitiva que, “quizá el aprendizaje de calidad sea una de las principales herramientas con las que el ser humano puede pertrecharse para formar la incertidumbre que el futuro le depara” (Navaridas y Jiménez, 2016, p. 505).

4. Conclusiones y prospectiva

Retomado nuestro propósito de estudio: conceptualizar la identidad personal y profesional del docente y su visión sobre la calidad educativa desde el perfil del docente excelente; se analizaron los resultados en relación a los estudios vigentes y las teorías, comprobando la veracidad de nuestra hipótesis. Este aspecto nos posibilita concluir que el acto de docencia queda definido por la relación personal con el mismo. A través de la síntesis de las conclusiones en torno a los cuatro objetivos planteados, corroboraremos la afirmación.

Ante la primera de las cuestiones, relativa a la percepción docente del término de calidad, podemos decir que definen como docente excelente a aquel que es capaz de producir una transformación. La idea del docente transformador está caracterizada en todas las etapas educativas, desde la educación infantil hasta el bachillerato. Esta visión transformadora, complementa su definición con el término idoneidad en las etapas superiores, justificada de algún modo por la diferenciación sociocultural que se hace de ambas etapas. Además, en la percepción de los docentes vemos como los enfoques de calidad centrados en educación excluyen los términos encaminados al mercado. Por otro lado, ante la percepción de calidad, quedan excluidas las diferencias por edad, ya que en la mayoría de los casos la experiencia, el contexto o la capacidad de resiliencia interfieren en el proceso educativo y la motivación, y no disponemos de los datos necesarios para analizar esta parte del texto.

En relación a la percepción que tienen los educadores de sus cualidades y competencias, podemos probar que la equilateralidad de las dimensiones proporciona un equilibrio en la identidad personal, lo que les permite presentarse como “docentes íntegros” en la relación de las aportaciones humanístico-personales, socioculturales y epistémico-tecnológicas. Este equilibrio de fuerzas, integradora de saberes, recae en la definición individual de los términos y en las aportaciones que cada uno de ellos hace al conjunto. Se parte de una base investigadora potente, por ser el concepto más seleccionado, que incluye aspectos como la innovación, aprender a aprender, aprender a pensar y curiosidad intelectual. Este aspecto prioritario sólo se diferenció por un 0.3% del compromiso, que supone por definición, motivación y vocación (como se vio en el estudio y se pretende destacar en las teorías consultadas). Esta unión de motivación y vocación requiere practicidad y optimismo, que junto con la ilusión y la creatividad, permitieron llegar a la versión del docente animador. Pero, en esta visión del docente transformador, no fue suficiente con investigar y comprometerse si no que se necesitó

del “líder” en el proceso de educación. Este liderazgo se caracterizó por la planificación para transmitir saberes e intereses, desde un ambiente empático que permitirá la máxima expresión de los alumnos y en su reconocimiento, la felicidad. Esta búsqueda del bien de los otros, y el de uno mismo, a través del diálogo constructivo, necesitó de la apertura (saber escuchar y saber enseñar, en un clima propicio para ello), y la asertividad, entendida como comprensión, paciencia y apoyo en un ambiente de confianza y respeto, que con atención y tolerancia definirían el último término, receptividad, para configurar de este modo nuestra versión más completa del docente excelente.

En cuanto a los efectos que creen tener en el alumnado a partir de los sentimientos que esperan producir en ellos, pudimos ver cómo las aportaciones emocionales cobraron mayor peso en la unión prioritaria de asertividad y empatía, como fuerza más característica de los términos. La aproximación de las definiciones expuestas en la investigación y correlacionadas con estudios anteriores hizo que, el ser docente, basado en cualidades y el tener docente, orientado a las competencias, se unieran para formar la identidad profesional docente. Además, se tuvieron en cuenta los factores afectivos, sustanciales y participativos, necesarios para apoyar el desarrollo de los estudiantes, y se volvió a observar, en la unión novedosa de términos, el predominio de la parte afectiva en liderazgo-asertividad (sustancial-afectivo), apertura-planificación (afectivo-participativo) y empatía-animador (afectivo-sustancial). Esta necesidad de cooperación observada en todos ellos nos permite concluir que la visión emocional y afectiva aportan el planteamiento holístico al concepto del docente excelente.

Y por último, nos preguntábamos por las características más comunes en torno a la definición de educación de calidad. De las definiciones aportadas por cada uno de los participantes, podemos decir que sintetizan el concepto global del término en que es: una educación que forma personas íntegras, con docentes transformadores, en un sistema que tiene en cuenta la utilidad y la practicidad. Y que a través de la motivación basada en el esfuerzo, la dedicación y el cuidado, enseña, crea retos y exige para formar ciudadanos en un ambiente actual y adaptado, que puedan prosperar en el mundo sociocultural en el que estamos inmersos. Concluyendo que la relación personal con el acto de docencia, muestra una aproximación a la excelencia en la definición extensa del término, a partir de la inclusión de características comunes en la exposición del concepto.

Hemos hecho pensar al docente en él mismo, en su estabilidad emocional y en su aplicación personal, pero no podemos finalizar el estudio sin hacer referencia a alguna de las limitaciones, que son las que nos llevan a describir su prospectiva futura. Debemos tener en cuenta que las posibles respuestas de los docentes pueden verse influenciadas por la deseabilidad de lo que se espera de ellos, y para un análisis futuro, se propondría una muestra proporcional por edades y etapas educativas, con el objetivo de verificar si hay diferencias en torno a la edad, u obtener una mayor representatividad de las etapas para exportar generalidades. A su vez, sería interesante preguntarles sobre los motivos que les llevaron a seleccionar esta profesión, ya que características como el compromiso, la vocación o la pasión, son influyentes en el resto de cualidades y competencias. Además, a esta parte se le debería añadir los años de experiencia, para poder caracterizar de forma adecuada la resiliencia docente, y por último, sería importante incluir en la dimensión competencial, como se sienten ellos mismos ante las cualidades y competencias, que describen y que creen aportar a sus alumnos.

En definitiva, y a modo de síntesis integradora de los resultados más relevantes obtenidos en este trabajo, podemos llegar a concluir que este reflexivo reencuentro con nuestro aprendizaje, con la identidad personal y la identidad profesional nos lleva a configurar nuestras líneas pedagógicas y nuestro papel como profesores, teniendo en cuenta todos aquellos modelos que influyeron en el proceso y cambiando aquellos aspectos que no consideramos correctos. Esto, se realiza desde una actitud transformadora, que nos permitirá centrar la mirada en nuestra tarea docente, resaltar las cualidades y competencias de nuestro principal elemento, el educando, y llegar a las características básicas de la educación de calidad inserta en el sistema social actual.

5. Referencias bibliográficas

- Abadía, A. *et al.* (2015). Competencias del buen docente universitario. Opinión de los estudiantes. *REDU: Revista de docencia Universitaria*, 13 (2), 363-390.
- Alonso, J. (2012). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa. I. Problemas de motivación y aprendizaje*. Madrid, Síntesis.
- Álvarez, V. (coord.), (2000). *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla, Universidad de Sevilla ICE.
- Beaudoin, N. (2013). *Una escuela para cada estudiante. La relación interpersonal, claves del proceso educativo*. Madrid, Narcea.
- Calero, J. y Escardíbul, O. (2017). *La calidad del profesorado en la adquisición de competencias de los alumnos. Un análisis basado en PIRLS-2011*. Madrid, Fundación Europea Sociedad y Educación. Recuperado el 15 de mayo de 2018, en: <https://bit.ly/2JusXDK>
- Cantón, I. y Tardif, M. (coord.), (2018). *Identidad profesional docente*. Madrid, Narcea.
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2018). Emociones, afectos, optimismo y satisfacción vital en la formación inicial del profesorado. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 22 (1), 215-233.
- Ortega-Álvarez, F. y Molero, D. (2015). Autoconcepto e investigación emocional de docentes en prácticas. *Revista de Investigación y Docencia*, 14, 151-164.
- Claxton, G. y Lucas, B. (2016). *Para educar a Ruby. Confianza, curiosidad, colaboración, comunicación, creatividad, compromiso, capacidad técnica*. Madrid, Narcea.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (2015). *La garantía de la calidad en la educación: Políticas y enfoques para la evaluación de los centros educativos en Europa*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Day, C. (2014). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, Narcea.
- Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid, Narcea.
- Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes. Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Madrid, Narcea.

- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones Unesco.
- ENQA (2010). *Quality Assurance and Learning Outcomes*, [Versión electrónica]. Helsinki, Finland: European Association for Quality Assurance in Higher Education. Recuperado el 23 de abril de 2018, en: <http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/workshop-and-seminar/WSR%2017%20-%20Final.pdf>
- Esteve, J. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. En Varios autores, (2006). Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de educación*, 340, mayo-agosto, 19-86.
- Fernández, C. (2016). *La calidad y el servicio público educativo*. Valencia, Tirant lo blanch.
- Fernández, D. y Fernández, G. (coord.), (2016). *La escuela de ayer, hoy y mañana. Claves y desafíos*. Madrid, Dickinson.
- García, M. (2010). *Nosotros los profesores. Breve ensayo sobre la tarea docente*. Madrid, UNED.
- Gómez, G. (2012). *Claves para la excelencia educativa. Organizaciones escolares únicas y excepcionales*. Madrid, Wolters Kluwer.
- González, L. y Navaridas, F. (coord.), (2014). *Acción pedagógica en los centros escolares: enfoque teórico y práctico*. Logroño, Fundación Universidad de La Rioja.
- González-Simancas, J. y Carbajo, F. (2005). *Tres principios de la acción educativa*. Pamplona, Eunsa.
- Guerra, N. y Lobato, C. (2015). ¿Con qué motivaciones y expectativas se acercan los futuros maestros a la profesión educativa?. *INFAD: Revista de Psicología*, 1 (1), 331-341.
- Guzmán, I. y Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *REIFOP*, 14 (1), 151-163.
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-34.
- Hernández, L. y Hernández, C. (2011). Hacia un modelo dinámico y eficiente de la formación del profesorado. *REIFOP*, 14 (1), 53-66.

- Hernández, F., Maquilón, J. y Monroy, F. (2012). Estudio de los enfoques de enseñanza en profesorado de educación primaria. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 16 (1), 61-77.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional, ¿qué dicen los informes?. En Varios autores, (2006). Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de educación*, 340, mayo-agosto, 19-86.
- Jiménez, M.A. y Navaridas, F. (2012). Cómo son y qué hacen los “maestros excelentes”: la opinión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 23 (2), 463-485.
- Jordan, J.A. (2015). La responsabilidad ética-pedagógica de los profesores-educadores: una mirada nueva desde Max van Manen. *Revista española de pedagogía*, 261, mayo-agosto, 381-396.
- Ley Orgánica de Educación (LOE). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006. BOE, nº 106, 04/05/2006.
- Ley Orgánica de Mejora de Calidad Educativa (LOMCE). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de 2013. BOE, nº 295, 10/12/2013.
- López, F (2015). <MIR educativo> y profesión docente. Un enfoque integrado. *Revista española de pedagogía*, 261, mayo-agosto, 283-299.
- López, J.A. (2014). *Enseñar y aprender competencias*. Málaga, Aljibe.
- Mañú, J. y Goyarrola, I. (2011). *Docentes competentes. Por una educación de calidad*. Madrid, Narcea.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 13 (1), 1-25.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid, Alianza.
- Marrasé, J. (2013). *La alegría de educar*. Barcelona, Plataforma.
- Martínez, J. (2004). La formación del Profesorado y el discurso de competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 127-143.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 15 (3), 196-211.
- Mateos, A. y Manzanares, A. (Dir.), (2016). *Mejores maestros, mejores educadores. Innovación y propuestas en Educación*. Málaga, Aljibe.

- Mayor, I. (2017). *Gestión del talento en la universidad. De la clase magistral al desarrollo estratégico de las competencias*. Madrid, Dextra.
- Medina, A. (coord.), (2013). *Formación del profesorado. Actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes*. Madrid, Ramón Areces.
- Ministerio de Administraciones Públicas, (2006). *Guía de orientación para la realización de estudios de análisis de la demanda y de encuestas de satisfacción*. Madrid, Evaluación de calidad.
- Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Logroño, Universidad de La Rioja.
- (coord.), (2013). *Procesos y contextos educativos: nuevas perspectivas para la práctica docente*. Logroño: Genuve Ediciones.
- González, L. y Fernández, R. (2010). *La excelencia en los centros educativos*. Madrid, CCS.
- Jiménez, M.A. (2016). Concepciones de los estudiantes sobre la eficacia de los ambientes de aprendizaje universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (2), 503-519.
- Jiménez, M.A. y Fernández, R. (2016). El aprendizaje de competencias en la Universidad: expectativas predictivas y niveles de confirmación de los estudiantes. *Revista española de pedagogía*, 264, mayo-agosto, 337-356.
- Nieto, S. (coord.), (2016). *Competencias del profesional docente*. Madrid, Dickinson.
- OCDE (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje*. Paris, OCDE.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing. Recuperado el 23 de abril de 2018, en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, OECD Publishing, Paris. Recuperado el 23 de abril de 2018, en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- OREALC/UNESCO, (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. LLECE
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona.
- Pérez, M.A. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de educación*, septiembre-diciembre, 343-367.

- Pérez, M. y Gonçalves, S. (2013). Formación del profesorado en competencias. Editorial. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 17 (3), 3-10.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevilla, A. y Fondevilla, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesores de primaria. *Educación XXI*, 16 (1), 233-254.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Grao.
- Saravia, M. (2008). Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 141-156.
- Sayós, R., Pagés, T., Amador, J. y Jorba, H. (2014). Ser buen docente ¿qué opinan los estudiantes de la universidad de Barcelona? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5 (2), 135-149.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1-31.
- (2009). Competencias docentes. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (2), 1-15.
- Touriñan, J. y Sáez, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. La Coruña, Netbiblo.
- Torrijos, P., Martín, J.F. y Rodríguez, M.J. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 22 (1), 579-597.
- Valdemoros-San-Emeterio, M.A. y Lucas-Molina, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42, 53-60.
- Valenzuela, J., Muñoz, C. y Marfull-Jensen, M. (2018). Perfiles motivacionales durante la formación inicial docente. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 22 (1), 325-346.
- Valle, J. y Manso, J. (Dirs.), (2016). *La "cuestión docente" a debate. Nuevas perspectivas*. Madrid, Narcea.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis.
- Vázquez-Alonso, A. y Manassero-Mas, M.A. (2015). Hacia una formación inicial del profesorado de ciencias basada en la investigación. *Revista española de pedagogía*, 261, mayo-agosto, 343-363.

- Vera, J. (2013). José Manuel Esteve: sus contribuciones al estudio de la profesión docente. *Revista española de educación comparada*, 22, 207-223.
- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de educación*, nº extraordinario, 177-212.
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodológicos para desarrollar proyectos de investigación*. Madrid, Narcea.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.
- (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. En Varios autores, (2006). Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de educación*, 340, mayo-agosto, 19-86.
- Zabalza, A. (2011). *Profesores y profesión docentes. Entre el “ser” y el “estar”*. Madrid, Narcea.