

# Cómo son y qué hacen los “maestros excelentes”: la opinión de los estudiantes

## What characterizes an “excellent teacher”?: the students’ perspective

M<sup>a</sup> Asunción JIMÉNEZ TRENS y Fermín NAVARIDAS NALDA  
Universidad de La Rioja.

Recibido: Marzo 2012

Aceptado: Abril 2012

### Resumen

En este artículo se presentan los resultados más relevantes de una investigación en la que se analiza la percepción que tienen los estudiantes de Educación Primaria acerca de los maestros excelentes. Entre otros objetivos, se ha tratado de identificar cualidades, competencias o valores de los docentes que los caracterizan como próximos a la excelencia, así como de recoger los efectos que éstos ejercen sobre sus estudiantes. En cuanto al planteamiento metodológico, lo más valioso del trabajo es la dinámica abierta e interactiva del proceso de estudio, ya que se han relacionado dichas características con los efectos que en su propia opinión producen sobre ellos. Las conclusiones vienen a corroborar que no existe un modelo único e ideal de maestro. El perfil que se ha obtenido lo caracteriza como cercano al alumno, sensible, exigente y entusiasta, con competencias para la comunicación didáctica, la interacción, la planificación y gestión de la enseñanza/aprendizaje y la evaluación.

**Palabras clave:** Educación primaria, docentes excelentes, percepción de los estudiantes, cualidades y competencias docentes.

### Abstract

This paper presents the most relevant results of a study dealing with the perception that Primary Education students have of what characterizes an excellent teacher. Among other aims, we have tried to identify what attributes, skills or values are found to be characteristic of close-to-excellent teachers. We have also studied the impact such teachers have on their students. From a methodological perspective, the most valuable aspect of this research is its open and interactive nature. This is so because such characteristics have been related to the influence that the students believe teachers have on them. The conclusions corroborate the well-known fact that there is no unique and ideal teacher model. The profile we have obtained characterizes the teacher as close to the student, sensitive, demanding, and enthusiastic, and also as having good skills for didactic communication, interaction, and planning, as well as a good control of the teaching/learning process and of evaluation.

**Keywords:** Primary education, excellent teaching, students' perceptions, teaching qualities and abilities.

*El problema objeto de estudio: el maestro que se aproxima a la excelencia*

Al profesorado universitario del Grado de Educación Primaria le interesa la formación de los futuros docentes. Formación inicial que debe ser acorde con las cualidades y competencias que la profesión requiere: competencias docentes que son un referente y pueden ser las “rectoras del currículum a articular” (Tejada, 2009: 13). Sin embargo, también es verdad que no existe un acervo competencial fijo e inequívoco, unánimemente reconocido y aceptado como tal. Por ello, se considera relevante aportar un estudio de las competencias docentes, desde una perspectiva poco explorada: la de los propios estudiantes de Educación Primaria. Este trabajo se centra, en consecuencia, en el perfil profesional del docente que se aproxima a la excelencia, desde la óptica de su alumnado. “El concepto de excelencia docente es complejo y contestado. Se interpreta como conducta docente interactiva más que didáctica; que modela las habilidades interpersonales; desarrolla unas relaciones de colaboración con los estudiantes; posee un repertorio de competencias docentes; muestra entusiasmo y energía; despliega creatividad; demuestra preocupación por los estudiantes «más débiles»; y se compromete con su propio desarrollo profesional” (Villa, 2008: 196).

De modo más concreto, el problema objeto de este estudio consiste en un análisis de opinión acerca de cómo son y qué hacen los “buenos” maestros, desde la perspectiva de los estudiantes de Educación Primaria en el último ciclo (5<sup>o</sup> y 6<sup>o</sup> cursos), así como el efecto producido en los mismos. Se pretende estudiar, por tanto, aquellos aspectos que ponen en relación la personalidad y conducta docente percibida por sus alumnos como deseables y las consecuencias que, en su opinión, ejercen sobre ellos. Se considera que este enfoque del trabajo contempla, como un elemento de calidad docente, la dinámica interactiva del proceso que pone en relación al profesorado con el alumnado desde la óptica de este último y, al mismo tiempo, permite un aceptable grado de objetividad en el autoanálisis inducido al alumnado de Primaria.

Así mismo, y de acuerdo con el planteamiento inicial, se propondrá a la consideración de los docentes universitarios, tomar en cuenta las conclusiones obtenidas para trasladarlas al ámbito de la formación de los futuros maestros. También parece conveniente que estudiantes del Grado de Educación Primaria conozcan y sometan a reflexión crítica y debate la idea que tienen alumnos del último ciclo de la etapa de educación primaria acerca del perfil del docente eficaz, estimulando la investigación sobre la propia práctica educativa. De este modo, se puede enriquecer la formación acercando el aula de primaria al aula universitaria.

*Antecedentes y estado actual de la cuestión: El maestro excelente desde la perspectiva de los estudiantes*

Como premisa básica para contextualizar este estudio cabe recordar que la cuestión acerca de las competencias que identifican el perfil del maestro excelente, así como la formación para lograrlo, representa una de las mayores preocupaciones acerca de la profesión docente. Así es reconocida en investigaciones y estudios de carácter nacional e internacional (Esteve, 2006; Castellá, Comelles, Cros y Vilá, 2007; Marchesi, 2007; Navaridas, González y Fernández, 2010; OCDE/ITE, 2010; Esteve, Imbernón,

Zabalza, Fernández Enguita y Montero, L., 2006). Se trata de “estudiar las nuevas competencias que el profesorado ha de adquirir en la sociedad actual para responder a los nuevos retos que se plantean en el ámbito educativo” (Imbernón, 2006: 49). Competencias que se perfilan como un claro referente en la formación docente para la excelencia. Formación que ha de ser iluminada y guiada por los fines de la educación (Villa, 2008). De igual modo, consideramos necesario formar en nuevas competencias profesionales que garanticen “tanto el saber, como el saber hacer, el saber estar y el hacer saber en y con TIC” (Tejada, 2009: 12). En coherencia con este reconocimiento, el análisis de competencias en los docentes de Educación Primaria va a permitir contrastar los resultados de este estudio con las prescripciones legales, así como con las conclusiones de la literatura científica.

En primer lugar conviene precisar qué se entiende por “competencias docentes”. Un concepto generalmente aceptado es aquel que las define como una integración de conocimientos, habilidades, motivos, valores y actitudes que necesitan los docentes para resolver satisfactoriamente las situaciones a las que se enfrentan en su quehacer profesional y que permiten acercarse a un ejercicio profesional de calidad: “(...) un profesional docente es competente porque es capaz de movilizar e integrar sus conocimientos, habilidades y valores en la búsqueda de soluciones eficientes a los problemas cotidianos que acontecen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Carbonero, Valdivieso y Martín, 2010: 395).

Sin embargo, y pese a que se admite que la formación inicial ha de ser acorde con las competencias que la profesión exige, no existe unanimidad en su descripción. Además hay que tener en cuenta que las competencias se van construyendo, no solo en el inicio de los estudios, sino también a lo largo de la vida profesional fruto de las experiencias y reflexiones que éstas suscitan en cada profesional. Seguidamente se especifican las competencias docentes con las que se contrastarán los resultados de este estudio.

Desde el marco legal educativo, se ha tomado como referente básico la Orden ECI/3857/2007 (MEC, 2007a); no obstante, también se han tenido en cuenta la Ley Orgánica de Educación (MEC, 2006: arts. 6, 91, 93 y 100), la Orden ECI/2211/2007 (MEC, 2007b: arts. 3, 4, 6, 8-11, 16 y Anexo I) y el Decreto 4/2011 (Currículo de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de La Rioja). En la mencionada Orden ECI/3857/2007, se definen los objetivos en términos de competencias que los estudiantes del Grado en Educación Primaria deben adquirir (Anexo, apartado 3. Objetivos 1, 4, 5, 6, 7 y 10); asimismo, se planifican las enseñanzas según competencias desglosadas en diferentes módulos de formación: “Procesos y contextos educativos”, “Sociedad, familia y escuela y “Practicum” (Anexo, apartado 5). Respecto a la literatura científica, se aprecia una considerable complejidad debido a la diversidad de marcos teóricos y metodológicos existentes. Para comparar los resultados de este estudio, y sin ánimo de exhaustividad, se han seleccionado algunas de esas clasificaciones. Con carácter general, se reconoce que el docente “ha de planificar, impartir, tutorizar y evaluar acciones formativas, elaborando y utilizando medios y recursos didácticos, promoviendo la calidad de la formación y la actualización didáctica” (Tejada, 2009: 10). Así mismo, los factores integrantes de la tarea del

docente y que sirven para valorar su grado de competencia son: 1) su estilo y su relación con el alumnado; 2) como experto en el ámbito de los conocimientos; 3) como facilitador de aprendizajes; 4) como orientador y motivador; 5) como evaluador; 6) como cooperador de sus colegas en la mejora del currículo; 7) como profesional capaz de reflexionar sobre su práctica y de estar abierto a innovaciones (Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen & Van der Vleuten, 2004). El proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003 y 2006) indica tres competencias genéricas: Instrumentales, Sistémicas e Interpersonales que, a su vez, engloban varias subcompetencias. La propuesta de Carbonero, Valdivieso y Martín (2009: 397-400) se concreta en dos ámbitos competenciales interdependientes: 1) la *competencia científico-didáctica* y 2) la *competencia personal-instrumental*. Presentadas en tres bloques, son las siguientes: A) autoeficacia, planificación, toma de decisiones; B) comunicación, resolución de conflictos (mediación), vinculación afectiva, empatía, asertividad, liderazgo, convivencia; C) adaptación a nuevas situaciones. Por último, mencionar el conocido decálogo de competencias de los docentes de primaria de Perrenoud (2004: 15-16), especialmente las centradas en *organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo, y utilizar las nuevas tecnologías*.

Como puede verse, se aprecia una dispersión entre las diferentes propuestas acerca de cuáles sean los criterios o variables que indican una mayor calidad en la práctica docente. Por eso, para complementar la perspectiva acerca de los maestros eficaces, se considera de interés saber la opinión de los “usuarios”, los estudiantes de primaria. En cuanto a las investigaciones sobre la eficacia docente desde la perspectiva del alumnado de Educación primaria, suele objetarse que sus valoraciones o juicios son más subjetivos que objetivos y, también, poco precisos. A pesar de ello, consideramos importante la información que aporten y un referente a tener en cuenta en el tema de la calidad docente. Guillén (1992a) realiza una investigación en la que estudia, mediante cuestionario, las percepciones y valoraciones que tienen alumnos de 5<sup>o</sup>, 6<sup>o</sup>, 7<sup>o</sup> y 8<sup>o</sup> de lo que entonces se llamaba EGB y Enseñanzas Medias (BUP y FP), sobre diversas actividades propias de los docentes; entre los resultados destacamos una valoración general de los profesores bastante positiva, independientemente de su nivel; no obstante, los alumnos de 5<sup>o</sup> son los que se muestran más favorables a sus maestros y los de 6<sup>o</sup>, 7<sup>o</sup> y 8<sup>o</sup>, manifiestan una peor percepción. Cerviño y Salvador (1995) intentan conocer las preferencias de alumnos de primaria (10 años de edad) acerca del perfil de su profesor ideal. Guillén y Jiménez (1998) pretenden conocer los aspectos del profesor y de su docencia más relevantes para los alumnos de EGB y BUP con un instrumento que permite efectuar valoraciones cualitativas; de los resultados cabe destacar que entre los aspectos mejor valorados están la *comunicabilidad didáctica* (“explican bien”, “te repiten las cosas para que aprendas”, etc.), *apoyo y ayuda* (“se preocupan por nosotros”, “nos ayudan y nos apoyan”, etc.), *humor y alegría* (“simpático”, “divertido”, “bromista”), *efectividad global* (“nos enseñan”, “enseñan mucho”) y *relación afectiva* (“son amables y agradables”, “existe buena relación mutua”); entre los factores negativos más mencionados son los que hacen referencia a: *disciplina, firmeza y control* (“gritan y chillan”, “se enfadan y cabrean”, “castigan

mucho”, etc.); *justicia-igualdad* (“son injustos”, “castigan a todos por culpa de uno”, “ridiculizan”, etc.); *relación afectiva* (“te ignoran” “le falta comunicación con los alumnos”; *comunicabilidad didáctica* (“no explican bien”, “se enrollan explicando”) y *nivel de exigencia* (“mandan muchos deberes, tareas o trabajos”, “es exigente”, etc.). Villa (1985) estudia la percepción del ideal de profesor mediante una encuesta como prueba abierta aplicada en el País Vasco a una muestra de 300 alumnos de lo que fue 8<sup>o</sup> de EGB; entre sus resultados, destaca un perfil caracterizado por ser: *culto, alegre, organizado, justo y abierto*; perfil compuesto por dos dimensiones (*pedagógica y didáctica*) y en el que resalta varios aspectos: *físico-deportivo, interpersonal, humorístico, regulativo y organizativo*. Por último, mencionar dos investigaciones sobre eficacia docente y competencias adquiridas por los futuros docentes realizadas con estudiantes de magisterio: una, de Carreras de Alba, Güil y Mestre (1999) de la Universidad de Cádiz, en la que analizan estilos de dirección en el aula asociados a eficacia docente; otra, de Pérez García (2008) en la que estudia las competencias que los alumnos adquieren durante su formación inicial, tanto en el periodo de formación teórica como en el practicum.

### *Finalidad y objetivos*

Teniendo en cuenta los antecedentes y el estado de la cuestión expuestos, con esta investigación se pretende una aproximación al conocimiento de la percepción que tienen los estudiantes de primaria respecto a la excelencia de sus maestros. De modo concreto, los objetivos son los siguientes:

- Identificar cualidades, competencias o valores específicos de un “buen maestro” desde el punto de vista de los estudiantes.
- Reconocer los efectos que tienen las características del “buen maestro” en los estudiantes según la propia opinión de los sujetos que las identifican como tales.
- Explorar tendencias en las posibles relaciones existentes entre esta percepción y variables socio-educativas (sexo, ubicación del centro, resultados académicos) que nos puedan abrir nuevos cauces de profundización en el conocimiento de la actividad didáctica.
- Trasladar al proceso de formación básica de los futuros maestros la idea que tienen los estudiantes sobre cómo son y qué hacen los “buenos maestros”, de forma que se pueda estimular en el aula universitaria la reflexión crítica y el debate posterior en torno a la tan deseada como polémica *excelencia* docente, así como acentuar el carácter práctico de los estudios de Maestro mediante la investigación sobre la propia práctica educativa.

## **Metodología**

### *Diseño*

El enfoque metodológico se corresponde con un planteamiento próximo al paradigma cualitativo. Supone un acercamiento a la realidad objeto de estudio desde la perspectiva de los sujetos que la protagonizan. En este caso concreto, se ha pedido a los estudiantes que indiquen las características que tienen los buenos maestros a partir de sus propias vivencias o experiencias a lo largo de la etapa de Educación Primaria.

### *Participantes*

La población referente de esta investigación la constituye el conjunto de estudiantes de tercer ciclo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja. Dicha población está representada mediante la selección intencional de una muestra de 234 estudiantes pertenecientes a cuatro centros, cuya distribución según tipología puede verse en la Tabla 1. Esta muestra se considera apropiada para este estudio, dado su carácter contextual y su sentido exploratorio. En consecuencia, la interpretación de los datos obtenidos debe hacerse con la cautela necesaria en este tipo de trabajos que, aunque permitirán conclusiones de indudable riqueza, no se deberán generalizar a situaciones distintas a las investigadas. El valor del estudio radica en la búsqueda de un mayor conocimiento de cómo los estudiantes experimentan e interpretan lo que es el maestro excelente desde su realidad educativa.

Se ha decidido que sean estudiantes del último ciclo de Primaria para tener mayor garantía de objetividad en sus respuestas; se considera que los de ciclos anteriores son poco apropiados a los objetivos de esta investigación. Asimismo, al pertenecer a los últimos cursos pueden tener una percepción más completa de lo que han sido sus vivencias y experiencias escolares en el desarrollo de toda la Educación Primaria; en consecuencia, los consideramos capaces de reconocer aquellas características de los maestros que se aproximan a la excelencia.

Como puede observarse en la Tabla I, del total de estudiantes, 112 pertenecen a 5<sup>o</sup> curso y 122 a 6<sup>o</sup> curso, de los cuales 115 son varones y 119 mujeres. En cuanto a los centros, 139 estudian en centros públicos y 95 en concertados; 92 están escolarizados en contexto rural y 142 en contexto urbano.

TABLA I. Perfil socioeducativo.

CARACTERÍSTICAS	Nº	%
<b>Sexo</b>	234	100
Hombre	115	49
Mujer	119	51
<b>Curso</b>	234	100
5º (De 10 a 11 años)	112	48
6º (De 11 a 12 años)	122	52
<b>Resultados académicos</b>	234	100
Muy buenos-Buenos	171	73
Regulares-Malos	63	27
<b>Titularidad</b>	234	100
Pública	139	59
Concertada	95	41
<b>Ubicación</b>	234	100
Rural	92	39
Urbana	142	61

### *Instrumento*

El instrumento utilizado permite efectuar valoraciones cualitativas. Se trata de un cuestionario elaborado *ad hoc*, anónimo, de preguntas abiertas en el que se pide a los estudiantes que indiquen sus pensamientos acerca de los “buenos maestros” a partir de sus propias vivencias o experiencias a lo largo de la educación primaria. Dicho cuestionario consta de dos partes: a) En la primera se recogen datos relativos a variables personales (edad, sexo, resultados académicos) y del centro educativo donde tiene lugar la actividad docente (titularidad pública-concertada, ubicación rural-urbana). b) En una segunda, mediante la formulación de preguntas abiertas organizadas en un cuadro de doble entrada, los estudiantes escriben su opinión respecto a las características más importantes que recuerdan de los “buenos maestros” en tres dimensiones distintas: a) Cualidades docentes, b) Competencia docente y c) Efectividad docente.

En la elaboración del cuestionario se cuidó de forma especial el diseño material para que resultara atractivo e incitara a su respuesta. Las preguntas textuales que se formularon fueron las siguientes:

<b>En tu opinión:</b>	<b>Cuando el maestro es como indicas, ¿cómo te sientes?, ¿qué aprendes?</b>
<b>¿Cómo es un buen maestro?</b>	<b>¿Qué aprendes?</b>
•	•

<b>En tu opinión:</b>	<b>Cuando el maestro es como indicas, ¿cómo te sientes?, ¿qué aprendes?</b>
<b>¿Qué hace un buen maestro?</b>	<b>¿Qué aprendes?</b>
•	•

### *Procedimiento*

La aplicación de los cuestionarios fue realizada por los maestros tutores de los estudiantes investigados. Previamente, se les informó de la finalidad y objetivos, se suscitó su motivación para la participación en el estudio, así como se respondió a las dudas planteadas. Se insistió, en primer lugar, en que los estudiantes debían recordar a los maestros y maestras que tenían y habían tenido a lo largo de toda su experiencia escolar; en segundo lugar, en que pensarán en aquellas cualidades y competencias docentes que identificaran, no a personas concretas, sino las características que, desde su percepción, les ha hecho y les hace ser “buenos maestros”; y en tercer lugar, el impacto que los estudiantes reconocen en sí mismos acerca de su bienestar y de sus aprendizajes logrados como consecuencia de las cualidades y competencias de sus docentes. Además, se acordó con todos los tutores un procedimiento de actuación común tanto en la aplicación como en la recogida de los cuestionarios. Con ello se trataba de mejorar la calidad de la información recabada, así como todo el proceso posterior de análisis y tratamiento de los datos. Cabe destacar dos momentos importantes durante el trabajo de campo:

- Fase de presentación y sensibilización: El maestro tutor presenta la actividad a su grupo de estudiantes, explica cómo es su desarrollo, resalta lo positivo del estudio, estimula la participación e intenta suscitar el recuerdo de todos aquellos aspectos que ellos consideren relevantes de los buenos maestros.
- Fase final y de contraste: finalizada la respuesta, el maestro tutor recoge los cuestionarios y los ordena de acuerdo con los resultados académicos que desde su propio conocimiento y experiencia atribuye a cada estudiante en las áreas curriculares indicadas (lengua, matemáticas e inglés). Ello permitirá apreciar si existen tendencias de opinión diferenciadas según la valoración de los maestros entre estudiantes de mejor y de peor rendimiento.

### *Análisis de datos*

Una vez registradas todas las respuestas emitidas, se ha procedido a sintetizarlas. El problema que se planteaba era compendiar toda esa información sin perder matices. Para obviarlo, se han elegido aquellos adjetivos o frases que tuviesen un elevado

porcentaje de frecuencia; seguidamente, a partir de esa primera selección, se escogieron aquellas que mostrasen matices diferentes entre sí; también se han tenido en cuenta las respuestas que, aunque con menor frecuencia, aportaran aspectos relevantes. Mediante un primer *análisis de contenido* se procedió a agruparlas, ordenándolas en un sistema de categorías que ha permitido sintetizar de forma clara y coherente las diferentes cualidades o aspectos señalados en cada uno de los apartados del cuestionario. Posteriormente, para facilitar un segundo nivel de análisis y tratamiento de los datos resultantes, el sistema de categorías elaborado fue enriquecido mediante matrices que describen de forma cuantitativa las relaciones existentes entre diferentes tipos de variables contempladas en el estudio.

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y en coherencia con el instrumento se presentan, a continuación, los resultados.

## Resultados.

### *Identificación de cualidades del docente y efectos en los estudiantes.*

La respuesta a la pregunta del cuestionario “En tu opinión ¿cómo es un buen maestro?” ha permitido definir el perfil del docente que se aproxima a la excelencia. Se han identificado cuatro dimensiones que sintetizan las cualidades docentes. Éstas son las siguientes: *es cercano al alumno, sensible y exigente*; asimismo, *muestra entusiasmo*. Muy interesantes resultan las reflexiones que aportan los estudiantes acerca de los efectos que estas cualidades ejercen sobre su bienestar y su aprendizaje. Se han averiguado mediante la pregunta: “Cuando el maestro es como indicas ¿cómo te sientes? ¿qué aprendes?”. En síntesis, los resultados son los siguientes:

- Primera dimensión: cercano al alumno



FIGURA I. Cercano al alumno

Fuente: Elaboración propia

Como puede verse en la Figura I, esta dimensión engloba las características siguientes: es *amable, cariñoso, sabe escuchar y está disponible* con un total de 144 menciones. Entre ellas, destaca la de ser *amable* con un 46.5% de la respuesta emitida, *cariñoso* con más de un 30% y *sabe escuchar* con un 20% de respuesta. Resultados coherentes con los de otros estudios (Guillén, 1992b; Guillén y Jiménez, 1995; Carreras de Alba, Güil y Mestre, 1999).

Entre los efectos, merece resaltarse que reconocen que, cuando se dan esas características, su aprendizaje es de mayor calidad: “aprendo más rápido, mejor” y “se crea un buen ambiente en clase”. Aunque sería conveniente profundizar en qué entienden por aprender “mejor” y en qué consiste el “buen ambiente en clase”, no cabe duda de que estas afirmaciones apuntan aspectos relevantes dignos de tenerse en cuenta en el desarrollo de la docencia. También se considera muy interesante por su indudable repercusión en su estado emocional y su salud mental, que mencionen en relación a su bienestar, que cuando los maestros manifiestan esas cualidades les da “seguridad”, “tranquilidad”, “confianza” y no les “da vergüenza”.

- Segunda dimensión: Sensible



FIGURA II. Sensible.  
Fuente: Elaboración propia

Tal como se aprecia en la Figura II, esta dimensión constituida por 7 variables, reúne una frecuencia de 146 opiniones y abarca las siguientes cualidades: es *comprensivo, considerado, paciente y respetuoso* (76); tiene *empatía* (29); *apoya al alumno* (25); y es *justo* (16). Entre los efectos, cabe señalar: que tienen más confianza y aprenden mejor, se sienten a gusto en clase y aprenden a esperar y a respetar. Cuando perciben empatía sienten que les entienden. Igualmente merece destacarse, que

cuando notan el apoyo de sus maestros se sienten ayudados porque conocen sus dificultades.

- Tercera dimensión: Exigente

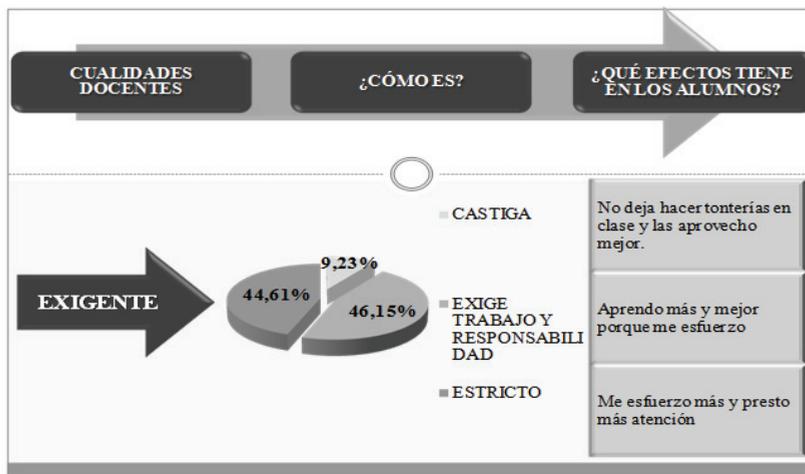


FIGURA III. Exigente.

Fuente: Elaboración propia

Esta dimensión, aunque no muestra una alta frecuencia (65), evidencia un aspecto de gran interés que, de algún modo, parece que apunta una tendencia sorprendente. Como puede observarse (Figura III), estos resultados contradicen los obtenidos por Guillén y Jiménez (1998). Estos autores encuentran entre los factores valorados negativamente los que hacen referencia a *disciplina, firmeza y control*. Sin embargo, en el presente estudio se observa como los alumnos de Primaria reconocen como cualidad docente la de **ser exigente** y la cifran en que *exige trabajo y responsabilidad* (46,15%), *es estricto* (44,61%) y *castiga* (9,23%). Así, porque *exige trabajo y responsabilidad*, los estudiantes reconocen que se esfuerzan más y de ese modo aprenden “más y mejor”; porque es *estricto*, también entienden que se esfuerzan más y prestan “más atención”; y porque *castiga* consideran que aprovechan mejor las clases ya que “no deja hacer tonterías”.

- Cuarta dimensión: entusiasta.

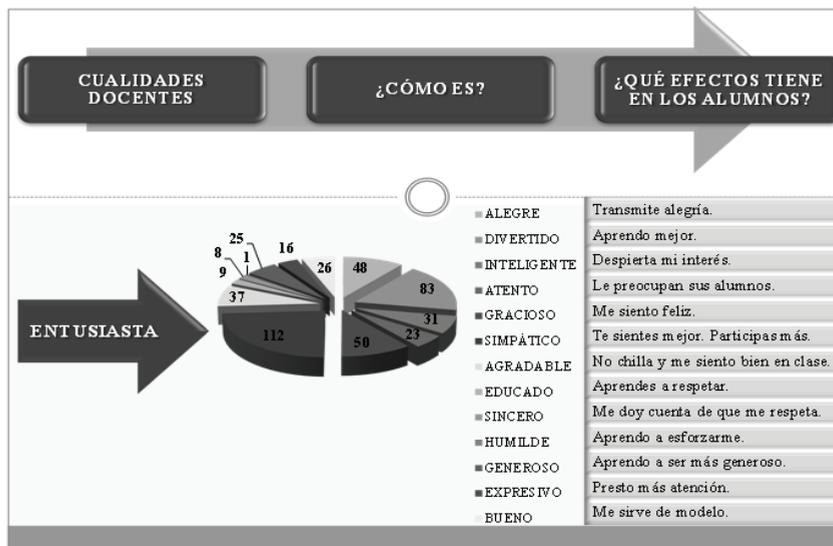


FIGURA IV. Entusiasta

Fuente: Elaboración propia

Esta dimensión es, con diferencia, la que más respuestas ha producido (469) y ha sido configurada por 13 variables. Cabe destacar, en primer lugar, que más de un 62% de la respuesta se refiere, como cualidades docentes, a ser *simpático, divertido, gracioso y alegre*; esta consideración aumenta si se añaden las referencias a ser *agradable* con cerca de un 8% más. Ello indica la aceptación y demanda por parte del alumnado de un perfil docente vitalista y positivo que define un talante y disposición fluida para la educación y la enseñanza. Las demás cualidades citadas, aunque con bastante menor frecuencia, se refieren a que es *inteligente* (6.6%), *bueno* (5.5%), *generoso* (5.3%), *atento* (4%) y *expresivo* (3%). Las otras, pese a su interés, resultan irrelevantes por lo reducido de su mención. En cuanto a los efectos del primer grupo de variables, cabe decir que se sienten bien y participan más, que aprenden mejor y se sienten felices y que transmiten alegría. Como aspectos curiosos pero interesantes y acertados indicar que afirman que si el docente es *bueno*, les sirve de modelo, si es *inteligente*, despierta su interés, si es *generoso*, aprende a ser más generoso y si es *expresivo*, presta más atención.

#### *Identificación de competencias del docente y efectos en los estudiantes.*

Las respuestas a la segunda parte del cuestionario “En tu opinión ¿qué hace un buen maestro?” y “Cuando un maestro hace lo que indicas ¿cómo te sientes? ¿qué aprendes?”, ha permitido identificar las competencias docentes de los “buenos” maestros y el reconocimiento de los efectos apreciados en sí mismos por los estudiantes. Las competencias que se han definido son cuatro: *Comunicación didáctica, Interacción, Planificación y Gestión, y Evaluación.*

- Competencia docente: Comunicación didáctica

COMPETENCIA DOCENTE	ACTUACIÓN DOCENTE (QUÉ HACE)	N	EFFECTIVIDAD DOCENTE (CÓMO SE SIENTEN, QUÉ APRENEN)
COMUNICACIÓN DIDÁCTICA	• Se expresa con claridad	182	• Entiendo todo mejor, no me lió y me siento a gusto.
	• Repite las ideas que no se entienden	83	• Comprendo mejor la explicación.
	• Demuestra dominio de la asignatura	4	• Me da confianza.
	• Resume lo importante	9	• Me resulta más fácil estudiar.
	• Manda trabajos prácticos	7	• Me aprendo mejor el tema, me resulta interesante y divertido.

TABLA II. Comunicación didáctica

Fuente: Elaboración propia

A esta competencia se la ha denominado *Comunicación didáctica*. Como se observa, se ha configurado por cinco variables que, ordenadas por frecuencias, se refieren a que: *se expresa con claridad*, *repite las ideas que no se entienden*, *resume lo importante*, *manda trabajos prácticos* y *demuestra dominio de la asignatura*. Destaca sobremanera la *claridad* en la expresión con casi un 64% de las menciones; y, entre los efectos, aluden a entender mejor, no liarse y sentirse a gusto; los tres, se consideran muy interesantes para el aprendizaje y el bienestar. A ésta le sigue la referencia a que *repite las ideas que no se entienden* porque, de ese modo, dicen “comprendo mejor” con un 29% del total de respuesta. Las demás variables identificadas, pese a su interés, como se ve, tienen muy baja frecuencia. Llama la atención lo escasa que resulta la apreciación del dominio de la competencia cultural o científica por parte del docente, eso que los estudiantes han expresado como *demuestra dominio de la asignatura*. Competencia que, junto a la didáctica, los autores de este trabajo valoran como fundamentales. Y ello en sintonía con la literatura científica y la legislación educativa; sin embargo, los sujetos de este estudio apenas la han manifestado: ¿cambiará su percepción en etapas más avanzadas del sistema educativo?

Asimismo se entiende que la competencia *Comunicación didáctica* identificada en este estudio coincide, en parte, con algunas de las expuestas en la Orden ECI 3857/2007 (MEC, 2007b: Anexo. Apartado 5) y con la primera descrita por Perrenoud (2004).

- Competencia docente: Interacción

COMPETENCIA DOCENTE	ACTUACIÓN DOCENTE (QUÉ HACE)	N	EFECTIVIDAD DOCENTE (CÓMO SE SIENTEN, QUÉ APRENDEN)
INTERACCIÓN	• Motiva, refuerza	15	• Me siento contento y valorado.
	• Manda estudiar todos los días	4	• Al final, me supone menos esfuerzo preparar los exámenes. No me cuesta tanto estudiar.
	• No manda muchos deberes	64	• Después de los deberes puedo estudiar. Tengo más tiempo para estudiar.
	• Orienta durante los trabajos, da apoyo	65	• Me centro. Me siento alegre. Comprendo lo que me piden. Estoy más seguro.
	• Repasa lo que ha dado el día anterior	13	• Aprendo de manera más fácil y no se me olvida
	• Riñe cuando se portan mal o no traen la tarea	38	• Me esfuerzo más y me hago más responsable.
	• Estimula la participación	25	• Aprendo mejor. No me aburro. Es más fácil.

TABLA III. Interacción

Fuente: Elaboración propia

Esta competencia, a la que se ha denominado *Interacción*, resulta configurada por siete variables, entre las que destacan las que se refieren a:

- la guía y apoyo que el docente presta en el aprendizaje (“orienta durante los trabajos, da apoyo”) con un 29% de menciones. De ese modo se sienten más centrados, comprenden mejor lo que se les pide y sienten alegría y seguridad. Variable de una gran relevancia que ha sido apreciada por los estudiantes objeto de análisis. Coincide con todos los postulados didácticos y está recogida en la Orden ECI 3857/2007 (MEC, 2007b: Anexo. Apartado 3, la que alude al *desempeño de las funciones de tutoría y orientación*);
- que “no manda muchos deberes”, casi con la misma respuesta. Resulta interesante observar los efectos que dicen (así tienen más tiempo para estudiar) porque parece como si interpretaran los deberes como una carga añadida que no refuerza su aprendizaje y les quita tiempo para estudiar. En consecuencia, consideramos que el tema “deberes” merece una reflexión por parte de los equipos docentes de los centros acerca del sentido, finalidad y modo de plantearlos;
- que el docente reprende por el mal comportamiento y porque “no traen la tarea” (casi un 17%). Esto obedece, en nuestra opinión, a que no les gusta el maestro que deja hacer (“laissez faire”). Por otro lado, resulta curioso que solo un 11% se refiere al estímulo de la participación, aunque reconocen que, cuando se da, aprenden mejor, no se aburren y les resulta más fácil. Y, sin embargo, aspectos reconocidos por la literatura científica como importantes para provocar el aprendizaje, como la motivación y el refuerzo, apenas son citados.

Esta competencia, *Interacción*, aparece reflejada en la Orden ECI 3857/2007 (MEC, 2007b: Anexo. Apartados 3 y 5) y en la 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> y 4<sup>a</sup> de la clasificación de Perrenoud (2004).

- Competencia docente: Planificación y gestión de la enseñanza y el aprendizaje

COMPETENCIA DOCENTE	ACTUACIÓN DOCENTE (QUÉ HACE)	N	EFFECTIVIDAD DOCENTE (CÓMO SE SIENTEN, QUÉ APRENDEN)
PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN	• Utiliza recursos audiovisuales	17	• Me facilita el estudio. Aprendes más.
	• Planifica variedad de actividades fuera del libro	79	• Me resulta más divertido. Aprendo de otras maneras. Comprendo lo que explica.
	• Implica al alumnado en la planificación	4	• Me siento mejor.
	• Programa salidas (actividades) fuera del aula	6	• Aprendo de lo que veo.
	• Agrupa a los alumnos de diferentes maneras	1	• Me gusta trabajar en grupo.

TABLA IV. Planificación y Gestión de la enseñanza y el aprendizaje

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la competencia *Planificación y gestión de la enseñanza y el aprendizaje*, destaca sobremedida, con casi un 74% de respuesta, la que se refiere a que el docente planifica variadas actividades fuera del libro porque, dicen, les resulta más divertido, aprenden de otras maneras y comprenden mejor. Se interpreta que estos estudiantes rechazan el libro de texto como único recurso para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, al mismo tiempo que demandan adaptación a sus diferentes estilos cognitivos. Seguidamente, a mucha distancia, con cerca del 16% de respuestas, reclaman, la utilización de recursos audiovisuales porque facilitan el estudio y el aprendizaje. Como se observa en la Tabla IV, las demás variables, aunque interesantes en sí mismas, resultan irrelevantes en cuanto a su frecuencia.

- Competencia docente: Evaluación del alumnado.

COMPETENCIA DOCENTE	ACTUACIÓN DOCENTE (QUÉ HACE)	N	EFFECTIVIDAD DOCENTE (CÓMO SE SIENTEN, QUÉ APRENDEN)
EVALUACIÓN	• Evalúa de forma justa, coherente	7	• Me esfuerzo más y estudio más a fondo. No me llevo sorpresas.
	• Planifica la evaluación	3	• Me da tiempo a estudiar.
	• Hace exámenes sin nota	2	• Estudio mejor.
	• Hace muchos exámenes	10	• Estudio más y no lo dejo todo para el final. Aprendo más.
	• No hace muchos exámenes	4	• No me agobio.
	• Hace exámenes sorpresa	1	• Estudio más.
	• Enseña los exámenes para conocer los fallos	11	• Aprendo de lo que hago mal. Así me doy cuenta de lo que no me sé.
	• Intenta que no haya varios exámenes el mismo día	12	• Sé que la profesora piensa en nosotros. Estudio más tranquila.
• Corrige rápido	6	• No me impaciento.	

TAB

#### LA V. Evaluación del alumnado

Fuente: Elaboración propia

Los resultados expuestos en la Tabla V sugieren que el alumnado analizado identifica la evaluación con la realización de exámenes; por tanto, no han llegado a entender que evaluar es algo más que examinar. Esta cuestión, probablemente, haya de ser objeto de reflexión y debate por parte de los equipos docentes de los centros. Tras esta consideración, analizando lo que los estudiantes han manifestado, se observa que el total de respuestas emitidas sobre la evaluación (56) es muy inferior al que han producido sobre las otras competencias docentes. No obstante, merece destacarse lo siguiente:

- en cuanto a la planificación de la evaluación, valoran que el docente intente que no haya varios exámenes el mismo día porque así “sé que la profesora piensa en nosotros y estudio más tranquila”,
- en cuanto a la gestión de los exámenes, se refieren a que “enseña los exámenes para conocer los fallos”. Es sumamente interesante el razonamiento que aportan los alumnos ya que indica que se dan cuenta del valor de los errores para aprender: “aprendo de lo que hago mal y me doy cuenta de lo que no me sé”. Asimismo valoran que se corrija rápido,

- en cuanto a la justicia o equidad en la evaluación, se observa que valoran que sus profesores evalúen “de forma justa, coherente”,
- asimismo se aprecia una, al menos aparente, contradicción: hay alumnos que valoran que se hagan muchos exámenes porque dicen que así “estudio más, no lo dejo para el final y aprendo más”; sin embargo hay otros que valoran que no se hagan muchos exámenes para no agobiarse. En consecuencia, parece un tema sobre el que los docentes debamos reflexionar y debatir, una vez más, ya que apunta a una cuestión relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje: ¿enseñamos y, en consecuencia, evaluamos, para que todos los estudiantes logren aprendizajes formativos y significativos? o ¿la realización de exámenes agota su finalidad en sí misma?

### *Relaciones entre la percepción de los estudiantes y variables socioeducativas: tendencias exploradas.*

Las tendencias observadas en la valoración de los docentes que se acercan a la excelencia son las que se describen a continuación.

Respecto al **sexo**, en cuanto a las **cualidades** de los docentes, en general se observan pocas diferencias. Así, se ve que apenas difieren en la apreciación de las variables de la dimensión “Cercano” y sí se aprecia alguna diferencia en los siguientes aspectos: las niñas valoran más que los niños que sus maestros sean *agradables* (103 niñas frente a 20 niños) de la dimensión “Entusiasta”, que tengan *empatía* (29 niñas frente a 13 niños), que sean *justos* (13 frente a 5) y *comprensivos* (53 frente a 43) de la dimensión “Sensible”. En la dimensión “Exigente” resulta curioso que las niñas valoran algo más que sus maestros *exijan trabajo y responsabilidad*; y, sin embargo, los varones aprecian más que sean *estrictos* (21 niños frente a 15 niñas) y que *castiguen* (7 niños frente a 1 niña). Lo mismo ocurre en cuanto a las **competencias**. Hay alguna diferencia en la de “Comunicación”, ya que las niñas valoran más que los niños que *repitan las ideas que no se entienden* (51 niñas frente a 32 niños) y *que se exprese con claridad* (96 frente a 86). En la competencia “Interacción”, las niñas valoran algo más que los niños que *orienten durante los trabajos y den apoyo*. En la competencia “Planificación y Gestión de la enseñanza y el aprendizaje” los niños valoran más que las niñas que sus maestros *planifiquen variedad de actividades fuera del libro*. En la competencia “Evaluación” no hay diferencias entre niños y niñas.

Tomando en consideración que el centro sea **urbano o rural** se observa, en cuanto a **cualidades**, lo siguiente: los alumnos de centro urbano valoran más que los de rural que sus maestros sean *amables* (60% frente a 34%) de la dimensión “Cercano”; *comprensivos* (59% frente a 35%) y *que apoyen* a sus alumnos (25% frente a 12%) de la dimensión “Sensible”; asimismo que *exijan trabajo y responsabilidad* de la dimensión “Exigente”, ya que esta dimensión no es mencionada por ninguno de centro rural. Sin embargo, los de centro rural parece que valoran algo más que sus compañeros que sus maestros sean *simpáticos y divertidos* (47% frente a 35%) de la dimensión “Entusiasta”. La valoración de **competencias** por los alumnos de centros urbanos y

rurales tampoco evidencian diferencias considerables. Encontramos que apuntan la misma tendencia en cuanto a las de “Comunicación” (*que se exprese con claridad*), “Interacción” (*que orienten durante los trabajos y den apoyo*), “Planificación y Gestión” (*que planifiquen variedad de actividades fuera del libro*). En la que se aprecia una cierta diferencia es en la de “Evaluación”, ya que los estudiantes de centros rurales aprecian en gran medida que sus maestros *evalúen de forma justa y coherente*.

Según la valoración global del **rendimiento académico de los alumnos**, se ve que los considerados de mejor rendimiento destacan más que sus compañeros de peor rendimiento en los siguientes aspectos relativos a las **cualidades**: que sean *amables* (102 estudiantes de mejor rendimiento frente a 18 de peor) y *cariñosos* (64 frente a 15) de la dimensión “Cercano”; que sean *simpáticos* (159 frente a 37), *agradables* (116 frente a 7), *divertidos* (118 frente a 23), *graciosos* (81 frente a 9) e *inteligentes* (51 frente a 6) de la dimensión “Entusiasta”; que sean *comprensivos* (84 frente a 12), *pacientes* (40 frente a 9) y *respetuosos* (22 frente a 0) de la dimensión “Sensible”; que *exija trabajo y responsabilidad* (45 frente a 3), que sea *estricto* (30 frente a 6) y que *castigue* (8 frente a 0) de la dimensión “Exigente”. En cuanto a la apreciación de las **competencias** se observan algunas diferencias entre los estudiantes de mejor y peor rendimiento. Concretamente, los mejores destacan que sus docentes *se expresen con claridad* (153 de buen rendimiento frente a 29 de peor) de la competencia “Comunicación”; que *no manda muchos deberes* (57 frente a 7), que *orienta y apoya* (51 frente a 14), y que *riñe si se portan mal* (36 frente a 2) de la competencia “Interacción”; que *planifique variedad de actividades fuera del libro* (72 frente a 7) de la competencia “Planificación y Gestión”. De la competencia “Evaluación”, únicamente 12 estudiantes de mejor rendimiento mencionan que *no haya varios exámenes el mismo día* y ninguno de los de peor rendimiento.

## Conclusiones

Los estudiantes de tercer ciclo de Educación Primaria analizados demandan un perfil docente caracterizado por ser:

- *cercano al alumno* ya que así los estudiantes logran un aprendizaje de mayor calidad y se establece un clima de clase adecuado; en relación a su bienestar emocional, sienten seguridad, tranquilidad, confianza y que no les da vergüenza;
- *sensible* ya que, de ese modo, los alumnos se sienten con más confianza, comprendidos y a gusto en clase y así aprenden mejor. De especial interés se considera que los estudiantes expliciten que cuando perciben el apoyo de sus maestros sienten que conocen sus dificultades y les ayudan. Apreciación muy interesante porque relacionan sus dificultades para aprender con el apoyo que les brinda su maestro y no con el miedo a ser evaluados negativamente;
- *exigente* debido a que se esfuerzan más y aprenden “más y mejor”, porque prestan “más atención” y aprovechan mejor las clases ya que “no deja hacer tonterías”. Sería interesante, en trabajos futuros, averiguar si se confirma esta

tendencia, descubrir a qué se debe y tomarlo en consideración en la formación de los futuros docentes;

- *entusiasta* porque se sienten bien y participan más, aprenden mejor, se sienten felices y les transmite alegría. Parece que los estudiantes valoran especialmente que el docente tenga una actitud vitalista, positiva y fluida.

Asimismo valoran un docente que se caracteriza por ser capaz de demostrar una serie de competencias docentes para:

- la *comunicación didáctica* porque de ese modo, dicen, comprenden y aprenden mejor, no se lían, se sienten a gusto, con confianza y, estudiar, les resulta más fácil, divertido e interesante;
- la *interacción* porque comprenden lo que se les pide, se esfuerzan más, se hacen más responsables, aprenden mejor, no se aburren, se centran y no se les olvida, aprender les resulta más fácil, se sienten contentos, valorados y más seguros;
- la *planificación y gestión de la enseñanza y el aprendizaje* porque les facilita el estudio y les resulta más divertido, aprenden más, de modo variado (no sólo con el libro de texto) y de lo que ven, comprenden las explicaciones y se sienten mejor;
- la *evaluación*, sobretudo en cuanto a su planificación, gestión de exámenes y justicia en la calificación ya que, si está bien planificada, dicen que estudian con más tranquilidad, no se agobian y no lo dejan para el final, que saben que sus docentes piensan en ellos, que estudian y aprenden más y mejor; en cuanto a la gestión de exámenes, valoran conocer los fallos cometidos ya que así, dicen “me doy cuenta de lo que no me sé”; y en cuanto a la justicia, reconocen como efecto que así se esfuerzan más y estudian “más a fondo”.

Respecto a las relaciones entre la percepción de cualidades y competencias de los docentes mejor valorados en función de variables socioeducativas, se aprecian algunas tendencias que, pese a no ser concluyentes, pensamos son de interés. En cuanto a las cualidades, donde más y mayores diferencias se observan es según el rendimiento académico: los de mejor rendimiento valoran más en sus docentes que sean *amables, cariñosos, simpáticos, agradables, divertidos, alegres e inteligentes, comprensivos, pacientes, con empatía y exigentes*; los de centro urbano que sean *exigentes, amables y comprensivos* y los de centro rural que *sepan escuchar*. En cuanto a las competencias, también se observan las mayores diferencias entre estudiantes de mejor y de peor rendimiento académico. Los de mejor rendimiento valoran más que sus maestros *se expresen con claridad, que orienten y proporcionen apoyo y que planifiquen variedad de actividades fuera del libro de texto*; estos mismos aspectos y, *evaluar de forma justa, así como hacer muchos exámenes*, son más valorados por los alumnos de centro rural que los de urbano. Por último, entre niños y niñas, apenas se ven diferencias ni en la apreciación de cualidades ni en la de competencias.

## Prospectiva

Sería necesario realizar un próximo estudio que complemente, amplíe y enriquezca este trabajo, según un diseño cuantitativo a realizar en la Comunidad Autónoma de La Rioja. Ello permitirá obtener resultados y extraer conclusiones extrapolables a la población de referencia. Puede hacerse mediante metodología de encuesta y cuestionario como instrumento, creado a tal efecto, cumpliendo los requisitos de validez y fiabilidad y aplicado a una muestra estadísticamente representativa, efectuando los análisis estadísticos pertinentes. De ese modo, se comprobará si los resultados apuntados se confirman, son diferentes o si aparecen otros nuevos.

Asimismo, sería preciso, mediante grupos de discusión con los estudiantes del Grado de Educación Primaria, someter a su consideración y análisis los resultados obtenidos en ésta y otras investigaciones sobre el tema. Por tanto, mediante el estudio, la reflexión crítica y el debate acerca de la excelencia docente pueden concluir aquellas competencias que deben iluminar su proceso de formación.

## Reflexión final

Como reflexión final queremos destacar que una de las fortalezas de este trabajo radica en que, como no se han sugerido las respuestas a los alumnos, las han expresado de acuerdo a su recuerdo y a su criterio. Por tanto, entendemos que no hemos condicionado ni dirigido su pensamiento, ya que queríamos que éste fluyera y lo redactaran con sus palabras. Nos ha sorprendido la riqueza de matices y la lúcida reflexión que han puesto de manifiesto y que indican la seriedad con la que abordaron la respuesta a las cuestiones planteadas. Como muestra de ello, el reconocimiento de que el “buen maestro” es exigente que indica, en nuestra opinión, la sintonía entre la autorreflexión de los estudiantes y los postulados didácticos para que se produzca aprendizaje de calidad y con efectos saludables en el bienestar emocional. Y esto, en definitiva, es consecuencia de la huella que en ellos han ido dejando sus maestros que intentan ser excelentes.

## Referencias bibliográficas

- CARBONERO, M. A.; VALDIVIESO, J.A. Y MARTÍN, L.J. (2010). Identificación de variables descriptivas del profesorado eficaz. En J.J. GÁZQUEZ Y M.C. PÉREZ FUENTES, *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos*. Granada: GEU.
- CARRERAS DE ALBA, M. R.; GÜIL, R. Y MESTRE, J. M. (1999) Estudio diferencial de la percepción de la eficacia docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (2), 1999, 1-16.
- CASTELLÁ, J. M.; COMELLES, S.; CROS, A. Y VILÁ, M. (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.

- CERVIÑO, C. Y SALVADOR, J. (1995). Una aproximación al perfil del profesor ideal a partir de las preferencias expresadas por un grupo de alumnos de 10 años. *Revista de Psicología de la Educación*, 17, 55-64.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. GOBIERNO DE LA RIOJA (2011). *Decreto 4/2011, de 28 de enero, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja* (Boletín Oficial de La Rioja, 4 de febrero de 2011).
- ESTEVE, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- ESTEVE, J. M.; IMBERNÓN, F.; ZABALZA, M. A.; FERNÁNDEZ ENGUITA, M. Y MONTERO, L. (2006). Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación*, 340, 19-86.
- GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase II*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GUILLÉN, F. (1992a). La evaluación del profesor por los alumnos, según los diferentes niveles de enseñanza. *Bordón*, 44 (3), 289-297.
- (1992b). Autopercepción y evaluación del profesor según diferentes niveles de enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14, 137-148
- GUILLÉN, F. Y JIMÉNEZ, H. (1998). Valoraciones que realizan los alumnos de sus profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31, 129-138
- IMBERNÓN, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340, 41-50.
- MARCHESI, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- MEC (2006). *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. (BOE 4 de mayo de 2006).
- (2007a). *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*. (BOE, 29 de diciembre de 2007).
- (2007b). *ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria*. (BOE, 20 de julio de 2007).
- MEDLEY, D. (1979). The effectiveness of teachers. En P. PETERSON Y H. WALBERG (Eds.). *Research on teaching: concepts, findings and implications*. California: McCutchan.

NAVARIDAS, F; GONZÁLEZ, L Y FERNÁNDEZ, R. (2010). *La excelencia en los centros educativos*. Madrid: Editorial CCS

PÉREZ GARCÍA, M. P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.

PERRENOUD, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona: Graó

TEJADA, J. (2009). Competencias docentes. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 13, nº 2, 1-15

TIGELAAR, D.; DOLMANS, D.; WOLFHAGEN & VAN DER VLEUTEN, C. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48(2), 253-268.

VILLA, A (1985). *Un modelo de profesor ideal*. Madrid: MEC

— (2008): La excelencia docente. *Revista de Educación*, número extraordinario, 177-212.

### **Fuentes electrónicas**

AYALA, F. (2008). *El modelo de formación por competencias*. Recuperado el 29 de diciembre de 2010, de <http://www.modelo.edu.mx/univ/mcom.ppt>

OCDE/ITE (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices de nuevo milenio en los países de la OCDE*. Recuperado el 18 de noviembre de 2010, de <http://www.ite.educación.es>

TEJADA, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 7 (2). Recuperado el 1 de diciembre de 2010, de <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>

### **Correspondencia con los autores**

Dra. M<sup>a</sup> Asunción Jiménez-Trens

Profesora Titular de Universidad

Universidad de La Rioja. Facultad de Letras y de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación.

Edificio Vives. C/ Luis de Ulloa, s/n. 26004 Logroño, La Rioja (España)

Teléfono: +34 941 299 298

E-mail: [asuncion.jtrens@unirioja.es](mailto:asuncion.jtrens@unirioja.es)

Dr. Fermín Navaridas-Nalda

Profesor Contratado Doctor

Universidad de La Rioja. Facultad de Letras y de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación.

Edificio Vives. C/ Luis de Ulloa, s/n. 26004 Logroño, La Rioja (España)

Teléfono: +34 941 299 317

E-mail: [fermin.navaridas@unirioja.es](mailto:fermin.navaridas@unirioja.es)