

Análisis cualitativo del perfil profesional del buen docente de educación secundaria*

Qualitative analysis of the professional profile of a good secondary school teacher

Dra. Esther LÓPEZ-MARTÍN. Profesora Titular. Universidad Nacional de Educación a Distancia
(estherlopez@edu.uned.es).

Belén GUTIÉRREZ-DE-ROZAS. Personal Investigador en Formación. Universidad Nacional de Educación a Distancia
(bgutierrezderozas@edu.uned.es).

Andrea OTERO-MAYER. Investigadora Contratada Postdoctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia
(aotero@edu.uned.es).

Dra. Eva EXPÓSITO-CASAS. Profesora Contratada Doctora. Universidad Nacional de Educación a Distancia
(evaexpositocasas@edu.uned.es).

Resumen:

La literatura científica ha demostrado que las características y competencias del profesorado constituyen una de las principales fuentes de variación del rendimiento académico. Este potencial de los profesores para mejorar la calidad del sistema educativo justifica la importancia de conocer qué factores asociados a los docentes se relacionan positivamente con el aprendizaje de sus estudiantes. Este estudio persigue contribuir a tal propósito, al analizar el perfil profesional del buen docente de edu-

cación secundaria desde la perspectiva de los estudiantes, los miembros de los equipos directivos y los propios profesores. Para ello, se ha establecido un diseño de investigación cualitativa basado en el análisis de las percepciones de los informantes, mediante el cual se han conducido cinco grupos focales en los que han participado cinco miembros de equipos directivos, nueve profesores y nueve estudiantes. El proceso de codificación tanto apriorístico como inductivo del contenido de los grupos focales ha permitido identificar un perfil profesional

* Este estudio se ha desarrollado en el contexto del Proyecto de I+D+i «Competencias para el ejercicio de la profesión docente en educación secundaria: análisis de la situación actual y propuestas formativas de futuro» (Referencia: PID2019-106643GA-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2020-2023). Los autores agradecen a UNICEF Comité Español el apoyo prestado para la organización de los grupos focales.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 06-07-2022.

Cómo citar este artículo: López-Martín, E., Gutiérrez-de-Rozas, B., Otero-Mayer, A. y Expósito-Casas, E. (2022). Análisis cualitativo del perfil profesional del buen docente de educación secundaria | *Qualitative analysis of the professional profile of a good secondary school teacher*. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (283), 493-516. <https://doi.org/10.22550/REP80-3-2022-04>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

del buen docente integrado por tres competencias pedagógicas y siete competencias personales que se concretan en 79 actuaciones. La integración de las perspectivas de todos los agentes permite establecer una propuesta comprensiva del profesor eficaz, al captarse los matices que aporta cada visión particular, sobre la que diseñar nuevas investigaciones y sugerir actuaciones que contribuyan a una formación inicial y permanente de calidad para el profesorado de educación secundaria.

Descriptor: competencias docentes, evaluación del profesorado, grupos focales, investigación cualitativa, eficacia docente.

Abstract:

Scientific literature has shown that teacher characteristics and skills are one of the main sources of variation in students' academic performance. This potential that teachers have in improving the quality of the education system justifies the importance of identifying the teacher-related factors that are positively related to student learning. This study aims to contribute to this purpose by

analysing the professional profile of a good secondary school teacher from the perspective of students, members of school management teams, and the teachers themselves. For this purpose, a qualitative research design was established based on an analysis of the views of the participants. Five focus groups were conducted with the participation of five members of school management teams, nine teachers and nine students. Through both the a priori and inductive coding of the content of these focus groups, the professional profile of a good teacher was identified. This profile was made up of three teaching skills and seven personal skills, specified in 79 actions. The integration of all the participants' perspectives enabled the creation of a comprehensive proposal of an effective teacher by capturing the nuances provided by each individual perspective. Based on this, new research and actions can be designed that contribute to improving the quality of initial and in-service training for secondary school teachers.

Keywords: teacher skills, teacher evaluation, focus groups, qualitative research, teacher effectiveness.

1. Introducción

Las características y las competencias del profesorado constituyen una de las principales fuentes de variación del rendimiento académico. La evidencia empírica ha destacado cómo, tras controlar las variables asociadas a los estudiantes y a sus familias, los profesores emergen como el principal determinante de los resultados que alcanzan los alumnos, ejerciendo una

influencia mayor que los factores vinculados al aula o a las escuelas (Hanushek y Woessmann, 2017; Muijs y Reynolds, 2017) y explicando más de la mitad de la varianza en dichos resultados (Hattie, 2003; Muijs y Reynolds, 2017).

La fuerte convicción de que los profesores son un elemento clave para mejorar la calidad de la educación y de que ningún

sistema educativo podrá ser mejor que su profesorado, ha llevado recientemente al Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) a centrar el debate en torno a 24 propuestas de mejora que guiarán la reforma de la profesión docente en España y que pretenden, entre otros objetivos, garantizar que el profesorado posea las competencias necesarias para asegurar una actuación eficaz en el aula. Como eje vertebrador de la propuesta de reforma de la profesión docente se plantea la necesidad de acordar un marco de competencias profesionales docentes, para lo cual resulta esencial profundizar en el perfil profesional del buen docente.

Desde una aproximación basada en competencias, el buen docente o el docente eficaz sería aquel que posee las competencias y habilidades necesarias para, a través de su ejercicio profesional, contribuir de forma positiva al aprendizaje de sus estudiantes (Smith y Gorard, 2007; Walsh, 2001). Si bien, la literatura refleja cierto grado de acuerdo respecto a esta definición, no existe tal consenso a la hora de determinar cuáles son las competencias y características que definen a un buen docente. Así, por ejemplo, García-García et al. (2017) identifican once competencias asociadas a una práctica educativa de calidad (dominio y actualización de la materia, identificación e integración de conocimientos, adaptación a las diferencias, planificación y organización del trabajo, comunicación, tecnología, competencia emocional, compromiso ético, liderazgo, trabajo en equipo, y habilidades para establecer vínculos con la comunidad), mientras que Alonso-Sainz (2021) muestra cómo las

competencias personales, seguidas de las didáctico-pedagógicas, la emocional, la social y ciudadana y la lingüística, son las que caracterizan a un buen docente. Por su parte, en el trabajo de revisión llevado a cabo por Villaverde-Caramés et al. (2021) se pone de manifiesto cómo los principales rasgos que definen al buen profesor de educación física son la capacidad pedagógica, el desempeño y la implicación profesional, los rasgos de la personalidad y el conocimiento de la asignatura.

Como puede observarse, estos estudios contemplan un conjunto amplio de competencias que van desde las más asociadas con el ejercicio docente a las relacionadas con el ámbito personal o la formación recibida, aportando una visión extensiva de las competencias profesionales del docente que dificulta la definición de un perfil competencial consensuado del «buen profesor». A su vez, un rasgo distintivo de estas investigaciones es que suelen abordar la figura del buen docente desde una perspectiva competencial general (planificación e implementación de la enseñanza, gestión del aula, etc.), sin ahondar en los comportamientos específicos en los que se traducen estas competencias (establecer objetivos de aprendizaje, seleccionar metodologías y actividades adecuadas, etc.). Consecuentemente, para conocer qué actuaciones concretas del docente contribuyen a mejorar los resultados de los estudiantes, es necesario recurrir a investigaciones que profundizan en competencias específicas o a estudios de revisión, como los llevados a cabo por Hattie (2009, 2017) o por Gutiérrez-de-Rozas et al. (en prensa), que permiten identificar tanto los

factores asociados a la enseñanza como a los propios profesores que se relacionan con el rendimiento académico. Dentro de los primeros, se destaca la influencia positiva de aspectos como el establecimiento de objetivos, la planificación de la enseñanza, la selección de metodologías y estrategias apropiadas o la retroalimentación. Por su parte, entre las variables asociadas a los docentes que contribuyen a mejorar los resultados de los estudiantes, se encuentran aquellas vinculadas con el establecimiento de interacciones positivas con el alumnado, con la posesión de ciertos atributos personales, tales como la claridad y la credibilidad, o con la propia formación de los docentes, destacando, especialmente, el papel del desarrollo profesional.

Considerando lo anterior, el presente trabajo tiene por objetivo identificar el perfil profesional del buen docente de educación secundaria desde la perspectiva de los estudiantes, los miembros de los equipos directivos y los propios profesores. Para ello, partiendo de las competencias pedagógicas y personales asociadas a la práctica docente, se profundizará en las actuaciones concretas que llevan a cabo los buenos profesores de educación secundaria para dar una respuesta adecuada a las necesidades educativas de sus alumnos. Las sucesivas páginas se estructuran como sigue: en primer lugar, se introducen las competencias profesionales que, de acuerdo con la literatura, debe poseer el profesorado. Esta revisión permitirá establecer el modelo teórico inicial que guiará la definición del perfil profesional del buen docente. Le sigue la sección de método en la que se describe el diseño metodológico

establecido para dar respuesta al objetivo de este estudio y la estrategia de análisis de la información adoptada. Finalmente, se presentan los resultados alcanzados, los cuales se discuten en el apartado de Discusión y conclusiones.

1.1. Competencias profesionales del docente

A la hora de profundizar en las competencias profesionales docentes, la literatura permite diferenciar entre competencias didácticas o pedagógicas y competencias personales (Danielson, 2013; Marzano, 2007; Stronge, 2018; Stronge et al., 2011; The Wing Institute, 2019, entre otros).

Las competencias didácticas o pedagógicas engloban las habilidades relacionadas con la planificación de la enseñanza, su implementación, la gestión y organización del aula y la evaluación. La *planificación* eficaz de la enseñanza se concreta en la correcta formulación de objetivos de aprendizaje (Danielson, 2013); en la reflexión sobre los contenidos para su adecuada organización en lecciones y unidades (Marzano, 2007; Shen et al., 2020); y en el establecimiento de cronogramas que permitan optimizar los tiempos de enseñanza y aprendizaje (Stronge, 2018). Asimismo, este último autor destaca los efectos positivos de la planificación de las actividades y los materiales y su ajuste a las necesidades específicas del alumnado. La *implementación de la enseñanza* se caracteriza por aspectos, como la comunicación y el debate con los estudiantes sobre los objetivos y expectativas de logro (Marzano, 2007; Williams, 2010); la flexibilidad para atender a la diversidad, respondiendo

a las necesidades individuales del alumnado (Tapani y Salonen, 2019); la puesta en marcha de acciones centradas en los estudiantes para favorecer el desarrollo de nuevos conocimientos (Marzano, 2007; Opdenakker y Damme, 2006) y su implicación y compromiso con el aprendizaje (Danielson, 2013). La *gestión y organización del aula* se vincula con la planificación y el cumplimiento de las reglas y normas que se deben cumplir (Marzano, 2007; Williams, 2010); la promoción de la interacción participativa y respetuosa entre todos los integrantes del aula —creando atmósferas de aprendizaje positivas y seguras en las que se genere un sentido de pertenencia y respeto (Danielson, 2013; Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021; Tapani y Salonen, 2019; Williams, 2010)— o la organización del espacio y del alumnado. Por último, las competencias pedagógicas abarcan los procesos de *evaluación* de todos los aspectos evaluables (Stronge et al., 2011; The Wing Institute, 2019), debidamente planificados (Marzano, 2007) y empleando herramientas y estrategias de evaluación apropiadas (Williams, 2010). Estos procesos de evaluación deben conducir al establecimiento de juicios de valor en base a criterios de evaluación previamente definidos (The Wing Institute, 2019) y la consiguiente toma de decisiones de mejora (Williams, 2010).

Respecto a las competencias personales que caracterizan a los docentes eficaces, destacan las habilidades relacionadas con el desarrollo profesional, la orientación y el asesoramiento, el liderazgo, la comunicación, la competencia emocional, y las relaciones interpersonales. La competencia de *desarrollo profesional* se vincula con la

actualización docente (Danielson, 2013), la reflexión y la habilidad para innovar y adaptarse al cambio y la profesionalidad (Williams, 2010), así como con los conocimientos tanto pedagógicos como sobre la materia (Danielson, 2013). La competencia para la *orientación y el asesoramiento* se concreta en el conocimiento de las capacidades y habilidades de los estudiantes, de las características del sistema educativo en su conjunto y del entorno (Tapani y Salonen, 2019), para proporcionar una respuesta individualizada a las necesidades e intereses del alumnado. La competencia de *liderazgo* del profesorado implica participar en la toma de decisiones sobre aquellas cuestiones que afectan al centro educativo, a los estudiantes, al plan de estudios y a los propios docentes (Shen et al., 2020). La competencia *emocional* abarca el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes del profesorado que permiten comprender, expresar y regular de forma apropiada tanto las emociones de los demás como las propias (Bisquerra y Pérez, 2007; The Wing Institute, 2019). Por último, la *comunicación* también es un elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, resultando importante que el docente cuente con la capacidad para transmitir los contenidos con claridad (Stronge, 2018) y para crear relaciones interpersonales y colaborar con los demás (Tapani y Salonen, 2019).

2. Método

Con la finalidad de alcanzar los objetivos de este estudio, se estableció un diseño de investigación cualitativa basado en el análisis de las creencias, percepciones y

experiencias de los participantes (Creswell y Poth, 2016). Para la recogida de información, se condujeron cinco grupos focales con agentes educativos clave, como son los docentes, los equipos directivos y los estudiantes. Cabe señalar que, aunque dentro del sistema educativo español, los profesores y los miembros de equipos directivos generalmente no constituyen instancias independientes, las funciones que desempeñan estos últimos, junto con su visión global del

centro educativo, pueden contribuir a configurar una percepción acerca de la figura del buen docente con matices diferenciales.

2.1. Participantes

El conjunto de informantes del estudio estuvo constituido por cinco miembros de equipos directivos, nueve profesores y nueve estudiantes que se organizaron en cinco grupos focales, tal y como se refleja en la Tabla 1.

TABLA 1. Características de los participantes en los grupos focales.

| GD1 Equipos Directivos | GD2 Profesores | GD3 Profesores | GD4 Estudiantes | GD5 Estudiantes |
|---------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|
| ED1 - Mujer, Castilla y León | P1 - Hombre, Castilla y León | P5 - Mujer, Castilla y León | E1- Hombre, Castilla y León | E5 - Mujer, Aragón |
| ED2 - Mujer, Aragón | P2 - Hombre, Aragón | P6 - Hombre, Aragón | E2- Mujer, Murcia | E6 - Mujer, Cas- tilla y León |
| ED3 - Hombre, Murcia | P3 - Hombre, Extremadura | P7 - Mujer, Cataluña | E3 - Mujer, Canarias | E7 - Hombre, Castilla y León |
| ED4 - Mujer, Cataluña | P4 - Mujer, Cataluña | P8 - Mujer, Cataluña | E4 - Mujer, Murcia | E8 - Mujer, Canarias |
| ED5 - Mujer, Canarias | | P9 - Mujer, Canarias | | E9 - Mujer, Castilla y León |

Fuente: Elaboración propia.

Los participantes se seleccionaron por accesibilidad. En una primera fase, el equipo de investigación envió una carta de invitación para participar en el estudio a cinco institutos de educación secundaria pertenecientes a los centros del programa educativo de UNICEF Comité Español, que previamente habían mostrado su disposición favorable a participar en la investigación. Los centros educativos que participan en este programa formativo se caracterizan por integrar los derechos de la infancia y de la ciudadanía global

tanto en el proyecto educativo de centro como en la programación de aula, con el propósito de maximizar el desarrollo integral de cada estudiante, promover que los alumnos se reconozcan como personas con derechos y responsabilidades y formar ciudadanos preocupados por el cumplimiento de los derechos humanos (UNICEF, 2015). El único criterio que se tuvo en cuenta a la hora de seleccionar estos centros fue la comunidad autónoma de procedencia, buscando garantizar la mayor variabilidad geográfica. Los centros

seleccionados procedían de las siguientes regiones: Aragón, Cataluña, Castilla y León, Murcia y Canarias. En la carta de invitación se presentaba la investigación y se informaba de la finalidad de los grupos focales. A su vez, se solicitaban los datos de contacto de los sujetos que participarían en los grupos focales. La estrategia seguida permitió seleccionar cinco miembros de equipos directivos, ocho docentes y seis estudiantes. En una segunda fase, el número de profesores y alumnos se amplió a nueve, debido a la participación de un profesor y tres estudiantes que, tras recibir información sobre el estudio, manifestaron su deseo de colaborar.

El equipo de investigación recabó el Consentimiento informado de todos los profesores y miembros de equipos directivos para participar en la investigación, así como el de los progenitores, tutores o representantes legales de los estudiantes.

2.2. Recogida de información

Las dinámicas de grupo se celebraron durante el mes de junio de 2021, a través de la aplicación Microsoft Teams, y tuvieron una duración aproximada de 90 minutos. Los cinco grupos focales fueron grabados y, posteriormente, transcritos. Con la finalidad de garantizar el anonimato de los participantes en el estudio, todo dato o información de carácter personal fue codificado.

El diseño del guion utilizado en los grupos focales se basó en las competencias didácticas y personales identificadas durante la revisión de la literatura. El formato fue semiestructurado y conte-

nía 15 preguntas de respuesta abierta que permitieron guiar el desarrollo de las dinámicas y profundizar en todas las competencias objeto de estudio, a la vez que garantizaron la flexibilidad necesaria para poder ahondar en algunas de las respuestas y para que los participantes pudiesen informar de todas las actuaciones que, en su opinión, lleva a cabo un buen docente. En el Anexo 1 se presentan las dimensiones (competencias) en torno a las cuales se diseñó el guion y las preguntas asociadas.

2.3. Análisis de la información

El proceso de codificación siguió un sistema de categorización mixto establecido en dos fases: una de carácter deductivo y otra, inductivo. En primer lugar, a partir de la revisión de la literatura, se elaboró el libro de códigos que incluía los comportamientos asociados a cada una de las competencias evaluadas. En un segundo momento, estas categorías apriorísticas se completaron con las categorías emergentes que no habían sido contempladas en la fase anterior. Conforme a ello, se llevó a cabo un proceso de codificación, tanto apriorístico o deductivo como abierto e inductivo, del contenido de los grupos focales. El rigor científico y la fiabilidad de los resultados se garantizaron a partir de la triangulación de investigadores durante los procesos de codificación e interpretación de la información (Carter et al., 2014). De esta forma, dos investigadores codificaron las intervenciones de manera independiente y, posteriormente, pusieron en común las interpretaciones de las categorías iniciales y emergentes con

el fin de lograr alcanzar un significado intersubjetivo a partir de la información analizada. El análisis de la información recabada se llevó a cabo mediante el programa ATLAS.ti 9. Las categorías apriorísticas y emergentes se presentan en las Tablas 2-5, junto con los resultados del estudio.

3. Resultados

En las siguientes páginas se presentan las actuaciones del profesorado de educación secundaria que, desde la perspectiva de los equipos directivos, los profesores y los estudiantes, contribuyen a dar una respuesta adecuada a las necesidades educativas de sus alumnos.

Los resultados se han organizado conforme a las cuatro dimensiones consideradas: planificación e implementación de la enseñanza, gestión y organización

del aula, evaluación de los aprendizajes, y competencias personales. Para cada dimensión, se presenta una tabla con las actuaciones apriorísticas y emergentes identificadas por los tres agentes. La interpretación de esta información se acompaña de citas representativas extraídas de los discursos de los participantes. Cabe señalar que la presentación de los resultados se realiza por agente, por lo que los códigos identificados en los dos grupos focales con estudiantes se reportan de manera conjunta, al igual que los extraídos de los dos grupos focales con profesores.

3.1. Planificación e implementación de la enseñanza

Una mirada global a la Tabla 2 muestra cómo han sido los docentes quienes han identificado más comportamientos asociados a la planificación e implementación de la enseñanza.

TABLA 2. Planificación e implementación de la enseñanza.

| Categorías | Actuaciones | ED | P | E |
|-------------------------------|---|----|---|---|
| Diseño de lecciones efectivas | Establece los objetivos de aprendizaje | | • | |
| | Define la metodología de enseñanza y las actividades didácticas a desarrollar | | | |
| | Planifica la enseñanza en función de los conocimientos previos de los estudiantes | | • | |
| | Organiza el temario en lecciones o unidades didácticas coherentes | • | | • |
| | En el diseño de las lecciones, presta atención a la diversidad existente en el alumnado | • | • | |

Análisis cualitativo del perfil profesional del buen docente de educación secundaria

| | | | | |
|---|--|---|---|---|
| Comunicación de los objetivos y la metodología de enseñanza | Comenta y analiza con los estudiantes las expectativas de logro | • | • | • |
| | Comunica al alumnado la metodología de enseñanza y las actividades didácticas que se van a desarrollar * | | • | • |
| | Ajusta la implementación para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) | | • | • |
| Flexibilidad en la ejecución y desarrollo para atender a la diversidad del alumnado | Atiende de forma adecuada las necesidades de enseñanza o de aprendizaje que pudieran surgir en el aula | • | • | • |
| | Adecúa el ritmo de desarrollo de los contenidos a la capacidad de asimilación del alumnado | | • | • |
| | Aplica las metodologías más adecuadas en función de los objetivos de aprendizaje | • | • | • |
| Aprendizaje centrado en el alumno | Se implica en facilitar el aprendizaje activo y orientar el trabajo de los estudiantes | • | • | |
| | Vincula los aprendizajes con situaciones de la vida real | | • | |

* Categoría emergente no incluida en el libro de códigos inicial.
ED: Equipo Directivo, P: Profesor y E: Estudiante.

Fuente: Elaboración propia.

El análisis pormenorizado de las categorías refleja cómo las cuestiones relacionadas con el *diseño de lecciones efectivas*, más centradas en el establecimiento de objetivos concretos, comprensibles, alcanzables y adaptados a las características de los estudiantes han sido principalmente referidas por el profesorado, mientras que los estudiantes y directores han destacado la importancia de estructurar el temario en unidades coherentes. Asimismo, los estudiantes han incidido en la necesidad de que los docentes flexibilicen los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de tal manera que los contenidos se adapten a sus necesidades concretas.

En lo que respecta a la *comunicación de los objetivos y la metodología de enseñanza*, han sido numerosas las intervenciones que han respaldado las dos actuaciones en las que se concreta esta categoría —*comenta y analiza con los estudiantes las expectativas de logro y comunica al alumnado la metodología de enseñanza y las actividades didácticas que se van a desarrollar*—. Cabe indicar que esta última actuación no había sido recogida en la propuesta inicial y, sin embargo, su presencia en los grupos focales de docentes y estudiantes ha sido determinante para que sea tenida en cuenta. En cualquier caso, mientras que los estudiantes han considerado que un buen

profesor debe hacer comprender al alumnado por qué y para qué aprender, además de permitirles tener un papel activo en la toma de decisiones sobre la organización de los contenidos, los profesores han centrado sus discursos en la necesidad de que el alumnado conozca tanto los objetivos que guían sus procesos de aprendizaje como la metodología y la temporalización establecidas para alcanzarlos:

Tiene que saber perfectamente qué es lo que se le va a pedir, cuáles son los objetivos, qué es lo que vas a hacer, y una temporalización mínima. Decir: «mira, pues vamos a estar con esto hasta tal día y se te va a evaluar en función de esto» (P2).

La importancia de garantizar una *ejecución y desarrollo de la enseñanza flexible que permita atender a la diversidad del alumnado* ha sido destacada por todos los agentes. De manera especial, se alude a las actuaciones *atender de forma adecuada las necesidades de enseñanza o de aprendizaje que pudieran surgir en el aula y aplicar las metodologías más adecuadas en función de los objetivos de aprendizaje*. A este respecto, todos los agentes han mencionado la relevancia de prestar atención individualizada a cada estudiante y de adaptar las metodologías de enseñanza y las actividades a las necesidades detectadas en cada momento:

«Debería ir poco a poco y adaptarse siempre al que menos capacidades tenga de la clase o, al menos, dedicarle un tiempo más a él» (E1).

A su vez, los estudiantes coinciden en afirmar que los buenos profesores suelen emplear metodologías activas y realizar

actividades fuera del aula que les ayudan a aprender mejor.

Por último, los comportamientos asociados al *aprendizaje centrado en el alumno* han sido identificados en el grupo focal con miembros de los equipos directivos y, especialmente, en los grupos focales con profesores. Así, ambos agentes consideran que un buen profesor debe *implicarse en facilitar el aprendizaje activo y en orientar el trabajo de los estudiantes*, de manera que estos últimos lleguen a dirigir su propio proceso de aprendizaje:

Yo creo que tienen todo el derecho a participar en lo que nosotros les vamos a... no ya a transmitir: ya no es tanto enseñar, sino cómo aprender, de manera que ellos sean los verdaderos protagonistas (ED3).

Y, a su vez, los docentes aluden a la importancia que *vincular los aprendizajes con situaciones de la vida real* tiene para el desempeño de los estudiantes, ya que permite al alumnado apreciar la utilidad y el atractivo de los contenidos:

Nuestros alumnos [...] qué es lo que van a trabajar y verle una utilidad, porque si nosotros empezamos a programar, pero ellos no le acaban de ver la utilidad, esos objetivos que nos marcamos de alguna forma se diluyen (P8).

3.2. Gestión y organización del aula

Los resultados presentados en la Tabla 3 ponen de manifiesto el interés que esta competencia ha suscitado en equipos directivos, docentes y estudiantes. En su mayoría, las actuaciones de esta dimensión han sido consideradas en todos los grupos focales.

TABLA 3. Gestión y organización del aula.

| Categorías | Actuaciones | ED | P | E |
|--|--|----|---|---|
| Reglas y procedimientos | Establece las reglas y procedimientos que se deben llevar a cabo en el aula | • | • | • |
| | Comprueba que las normas son entendidas y asumidas por el alumnado | • | • | |
| | Controla y exige el cumplimiento de las normas y procedimientos establecidos | | • | • |
| | Establece mecanismos para aquellos estudiantes que no cumplen las normas | | • | • |
| Creación de un ambiente positivo para el aprendizaje | Crea un ambiente de trabajo en el aula propicio para el aprendizaje | • | • | • |
| | Promueve un clima de respeto y confianza en el aula | • | • | • |
| | Impulsa la intercomunicación entre el alumnado * | • | • | • |
| | Fomenta la colaboración entre el alumnado * | • | • | • |
| Organización del espacio y del alumnado | Motiva a los estudiantes | • | • | • |
| | Organiza el mobiliario en el aula en función de los contenidos y actividades a desarrollar | • | • | |
| | Utiliza estrategias efectivas de agrupación | | | |

* No incluido en la codificación inicial.

ED: Equipo Directivo, P: Profesor y E: Estudiante.

Fuente: Elaboración propia.

Del análisis de las categorías se desprende información de interés. Respecto a la categoría *reglas y procedimientos*, los tres agentes están de acuerdo en que el buen docente tiene que *establecer las reglas y procedimientos que se deben llevar a cabo en el aula*:

Para muchos de nuestros chicos y chicas la máxima organización es la que existe en el centro. El máximo espacio de seguridad, de poner algún límite y de poder saber: «¿ahora qué toca? ¿ahora qué hago? ¿ahora a quién me dirijo?» (ED4).

[El buen profesor] tiene que ser algo exigente en cuanto a las normas se refiere (E2).

Desde la perspectiva de los profesores, dichas normas deben consensuarse con el alumnado. A su vez, los profesores y estudiantes han mencionado la importancia de exigir el cumplimiento de esas normas y de establecer mecanismos para aquellos que las incumplen. En este sentido, los estudiantes han destacado la necesidad de que los profesores no sean demasiado estrictos,

pero sí garanticen el cumplimiento de las normas básicas y el respeto en las aulas.

Los comportamientos en los que se concreta la categoría *creación de un ambiente positivo para el aprendizaje* han recibido un amplio respaldo, pues todas sus acciones han sido citadas por las tres audiencias consultadas. Debe destacarse la importancia concedida a crear un clima de seguridad emocional en el que prime la confianza, el respeto y no se juzgue el error, así como a motivar lo suficiente a los estudiantes para que se sientan capaces de desempeñar con éxito las tareas encomendadas. En esta categoría, además, han emergido dos actuaciones que no habían sido incluidas en la codificación inicial: *impulsar la intercomunicación entre el alumnado y fomentar la colaboración entre el alumnado*, lo que justificaría la importancia de que los docentes promuevan que los estudiantes se expresen y compartan sus aprendizajes, inquietudes y dudas desde un clima de seguridad:

[...] hace que todo el mundo participe, crea un ambiente realmente agradable (E2).

[...] crear un clima en el aula en el que ellos se sientan bien, que se sientan seguros, que se sientan que pueden decir, que pueden compartir sin tener esa presión extra (P8).

La capacidad de generar equipo, que ellos se sientan que el grupo es un equipo (ED2).

Finalmente, cabe señalar que los participantes solo han hecho referencia a una de las acciones relativas a la categoría *organización del espacio y del alumnado*. Concretamente, han sido los profesores y los directivos quienes han destacado la necesidad de organizar el mobiliario en el aula en función de los contenidos, las actividades propuestas y las necesidades concretas del alumnado, aunque siempre teniendo en cuenta las limitaciones derivadas de la propia organización de los centros educativos.

3.3. Evaluación de los aprendizajes

Los resultados incluidos en la Tabla 4 muestran cómo, a diferencia de otros agentes, los docentes han aludido a prácticamente la totalidad de las actuaciones asociadas a esta competencia que se habían identificado en la revisión de la literatura.

TABLA 4. Evaluación de los aprendizajes.

| Categorías | Actuaciones | ED | P | E |
|---|---|----|---|---|
| Planificación y comunicación de la evaluación | Establece un sistema de evaluación para la asignatura en el que se detallan los procedimientos a seguir; los criterios de evaluación y los instrumentos a aplicar | | | • |
| | Comunica el sistema de evaluación (alumnos y familias) | | • | • |
| Evaluación centrada en el aprendizaje | Fomenta la autoevaluación de los aprendizajes | • | • | • |
| | Introduce mecanismos de coevaluación | | • | |
| | Realiza una evaluación por competencias | • | • | |

Análisis cualitativo del perfil profesional del buen docente de educación secundaria

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Momentos de la evaluación | Realiza un diagnóstico inicial del nivel de conocimientos y de las necesidades de los estudiantes respecto a la asignatura | • | • | |
| | Registra sistemáticamente los hechos evaluables durante las clases y la actitud hacia el aprendizaje de los estudiantes (evaluación continua) | • | • | • |
| Instrumentos para la evaluación | Comprueba los aprendizajes que han adquirido los alumnos a través de diversas pruebas de evaluación final | | • | • |
| | Selecciona (o diseña) instrumentos para la evaluación apropiados | | • | |
| Establecimiento de juicios de valor sobre la información disponible | Contrasta la información recogida con los criterios de evaluación previamente definidos | | • | |
| | Realiza una valoración cualitativa de la información recogida | | • | • |
| | Califica, pone nota, a los estudiantes en función de los resultados de las diversas evaluaciones | | • | |
| Toma de decisiones basada en los resultados de la evaluación | Adecúa el diseño curricular a los intereses y necesidades de los alumnos a la vista de los resultados de la evaluación | | • | |
| | Diseña actividades que permitan a los estudiantes que no han alcanzado los objetivos previstos compensar las dificultades de aprendizaje detectadas | | • | • |
| | Vuelve a recuperar contenidos ya impartidos cuando se comprueba que los estudiantes no han alcanzado un nivel de dominio de los mismos | | • | |
| | Lleva a cabo adaptaciones en las programaciones curriculares de cara a los próximos cursos | | • | |
| Comunicación de los resultados de la evaluación | Proporciona a los estudiantes información periódica sobre sus puntos fuertes, y débiles, con sus respectivas propuestas de mejora | | | |
| | Reflexiona sobre los resultados de la evaluación con los estudiantes | • | • | • |
| | Comunica a las familias de los alumnos los resultados de la evaluación de sus hijos | • | • | |
| | Realiza entrevistas con las familias para comentar los resultados de la evaluación | | • | |

* No incluido en la codificación inicial.

ED: Equipo Directivo, P: Profesor y E: Estudiante.

Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a la *planificación y comunicación de la evaluación*, los profesores y estudiantes consideran que el buen docente debe ser transparente respecto al

proceso de evaluación, de manera que el alumnado conozca en todo momento tanto los criterios de evaluación como la temporalización establecida.

Atendiendo a la categoría *evaluación centrada en el aprendizaje*, todos los agentes coinciden en afirmar que fomentar la autoevaluación de los aprendizajes es una actuación propia de los docentes eficaces, ya que permite a los estudiantes tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje. Junto con lo anterior, los profesores también han destacado la importancia de los procesos de coevaluación:

[...] y era ese concepto de autoevaluación que supone que el alumno es consciente de sus logros, de lo que ha conseguido, de lo que no sabía y ha adquirido [...] es la evaluación verdaderamente motivadora (ED3).

Ellos mismos se autoevalúan, ellos mismos a partir de una actividad saben hasta dónde tienen que llegar, cuál es el objetivo. Ellos saben valorarse a partir de unas rúbricas de trabajo que nosotros pautamos (P4).

Respecto a los *momentos de la evaluación*, los tres colectivos han señalado que un buen profesor debe *registrar sistemáticamente los hechos evaluables durante las clases y la actitud hacia el aprendizaje de los estudiantes*. Esta acción relativa a la evaluación continua de los aprendizajes ha aglutinado un amplio consenso, ya que los diferentes agentes consideran que, si bien los exámenes son necesarios, no deben constituir la única forma de evaluación:

Yo creo que siempre viene bien evaluar más el esfuerzo que tú ves en esa persona que los exámenes (E8).

Se tiene en cuenta todo: el trabajo diario, el que haga los deberes, el esfuerzo, el respeto, las ganas que le ponen a la mate-

ria, las dificultades que él tiene [...] Yo creo que no se evalúa en un día: ahí creo que estamos de acuerdo casi todos o todos: que se evalúa todos los días al alumno (P2).

Por su parte, la categoría relacionada con los *instrumentos de evaluación* apenas ha recibido atención por parte de los informantes, como tampoco lo han hecho las actuaciones vinculadas con la *toma de decisiones basadas en los resultados de la evaluación o el establecimiento de juicios de valor sobre la información disponible*. Únicamente, dentro de esta última categoría se alude a la relevancia de proporcionar una evaluación cualitativa de la información recogida, lo que permite al alumnado comprender sus errores y mejorar su rendimiento futuro.

Finalmente, atendiendo a la *comunicación de los resultados de la evaluación*, los tres colectivos han hecho mención explícita a la importancia de que los profesores reflexionen sobre los resultados de la evaluación con los estudiantes, habiéndose destacado (especialmente por parte del alumnado) la necesidad de que el profesorado proporcione una atención personalizada a los estudiantes a la hora de comunicarles, preferiblemente de manera privada, los resultados de la evaluación. Esta actuación ha emergido en los diferentes grupos focales, con intervenciones muy significativas:

Hombre, a mí me gusta que un profesor tenga una cercanía, te llame, cojas una silla, te sientes delante suyo y te explique la nota que has sacado [...] me diga: «Tu examen». Lo vea conmigo, me diga la nota que he sacado, lo que necesito, lo que tengo

que aprender, etc. O sea, tratarme como al-
guien especial (E7).

[...] hablar con los alumnos personal-
mente, lo más individualizadamente posi-
ble, cogerlos 5 minutillos a cada uno y ex-
plicarle un poco cómo ha ido la evolución
durante el trimestre (P2).

3.4. Competencias personales

Buena parte del contenido de los grupos
focales se ha centrado en las competencias
personales (Tabla 5), cuya importancia en
el perfil del buen docente queda reflejada
en el volumen y variedad de actuaciones
que han emergido en las distintas sesiones.

TABLA 5. Competencias personales.

| Categorías | Actuaciones | ED | P | E |
|--|---|---|---|---|
| Desarrollo profesional | Muestra preocupación por su actualización docente (asiste a cursos, comparte experiencias, etc.) | • | • | |
| | Transfiere conocimientos adquiridos a través de la formación al aula | | • | |
| | Adopta nuevas técnicas y metodologías docentes (innovación educativa) | | | |
| | Reflexiona sobre su práctica docente y su ideal de educación | • | • | |
| | Manifiesta capacidad de adaptación al cambio sobre su rol como docente | | • | |
| | Muestra un compromiso permanente con la profesión docente | • | • | • |
| | Domina las competencias digitales e incorpora las tecnologías en el desarrollo de los procesos educativos | • | | |
| | Tiene un conocimiento actualizado sobre su disciplina | • | • | • |
| | Presenta amplios conocimientos pedagógicos | | • | |
| | Orientación y asesoramiento | Indaga en las características personales, sociales y familiares de los estudiantes, así como en sus competencias e intereses académicos y profesionales | • | • |
| Se coordina con otros profesionales con la finalidad de contribuir a la orientación académica, personal y profesional de los estudiantes * | | • | • | |
| Informa y asesora a los estudiantes sobre las diferentes opciones académicas y profesionales | | | • | • |
| Planifica transiciones entre etapas educativas | | • | | |
| Ofrece una atención individualizada a los estudiantes y a sus familias | | • | • | • |

| | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|
| Liderazgo | Participa en la toma de decisiones sobre aquellas cuestiones relacionadas con el funcionamiento y la gestión del centro educativo | • | • | |
| | Participa en la toma de decisiones sobre aquellas cuestiones que afectan a la vida de los estudiantes en la escuela | • | • | |
| | Participa en la toma de decisiones sobre el plan de estudios, la instrucción y la evaluación | | • | • |
| | Participa en la toma de decisiones sobre aquellas cuestiones que afectan al profesorado | • | • | |
| Comunicación | Transmite con claridad los contenidos a los estudiantes | | • | • |
| | Se esfuerza por hacer comprensibles los contenidos complejos | | | • |
| | Adapta el lenguaje a las características de los diferentes interlocutores y a las diferentes situaciones | | | • |
| | Muestra destreza realizando preguntas a los estudiantes | | | |
| Competencia emocional | Comunica con entusiasmo | | • | • |
| | Tiene en cuenta las necesidades, motivaciones e intereses de los estudiantes y actúa en función de ellos | • | • | • |
| | Escucha y genera confianza en los alumnos | | • | • |
| | Busca entender la complejidad de los motivos que llevan a actuar de una determinada manera | • | • | |
| | Muestra preocupación por el bienestar físico y emocional de los estudiantes | • | • | • |
| Relaciones interpersonales | Es tolerante con los errores de los demás | | • | |
| | Muestra preocupación por conocer su propio bienestar emocional | • | | |
| | Fomenta relaciones positivas con los estudiantes | | • | • |
| | Trabaja en equipo con los demás profesores | • | • | • |
| Ética profesional | Establece un contacto directo con las familias | • | • | • |
| | Colabora con otros miembros de la comunidad educativa externos al centro educativo | | | |
| | Realiza un trato justo en las evaluaciones * | | • | • |
| Ética profesional | Trata a todos los estudiantes con justicia y respeto, sin hacer distinciones * | | • | |
| | Muestra coherencia entre lo transmitido en clase y su comportamiento * | • | • | • |

* No incluido en la codificación inicial.

ED: Equipo Directivo, P: Profesor y E: Estudiante.

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como cabría esperar, han sido los representantes de equipos directivos y, especialmente, los docentes, quienes más actuaciones han identificado referidas al *desarrollo profesional*. Estas se han relacionado, principalmente, con aspectos como la formación continua y con la adaptación al cambio a causa de los avances producidos en la sociedad y, por ende, de las necesidades e intereses de los estudiantes. También encontramos algunas actuaciones en las que se aprecia el consenso entre las tres audiencias, tal es el caso de que el *docente tenga un conocimiento actualizado sobre su disciplina* y de que *muestre un compromiso permanente con la profesión docente*. Se observa un amplio acuerdo en que un buen profesor debe amar su profesión y creer en ella, transmitiendo una sensación de disfrute en las aulas. A este respecto, los participantes señalan que debe «creer absolutamente en su trabajo» (P9), tener «pasión por su profesión» (E2) y «voluntad de servicio» (ED3).

En la competencia de *orientación y asesoramiento*, los tres colectivos han considerado que un buen profesor debe indagar en las características, competencias e intereses de los estudiantes y ofrecer una atención individualizada tanto a ellos como a sus familias. De este modo, los diferentes agentes se han mostrado de acuerdo en la importancia de escuchar y comprender las necesidades del alumnado. Cabe señalar que una actuación no contemplada en el modelo teórico inicial, pero que ha sido identificada por dos de los participantes en los grupos focales con equipos directivos y docentes ha sido la relativa a la *coordinación con otros profesionales con la finali-*

dad de contribuir a la orientación de los estudiantes. Finalmente, los estudiantes y los docentes han coincidido en afirmar que un buen profesor informa y asesora al alumnado sobre las diferentes opciones académicas y profesionales de que dispone y que en mayor medida se ajustan a sus necesidades e intereses:

Un buen profesor te conoce, sabe más o menos lo que se te da mejor, lo que se te da peor. Entonces debería saber aconsejarte y saber si se te da mejor, por ejemplo, ciencias o letras, y decirte si el año que viene te va a ir mejor por un camino o por otro (E2).

Respecto a la competencia de *liderazgo*, han sido los docentes quienes han mencionado un mayor número de actuaciones, las cuales se encuentran relacionadas, principalmente, con la importancia de su *participación en la toma de decisiones sobre el funcionamiento del centro educativo*. Los estudiantes, en contraposición, solo han aludido a la necesidad de que un buen docente *participe en la toma de decisiones sobre el plan de estudios, la instrucción y la evaluación*, destacando la importancia de que el profesorado seleccione los libros de texto que va a emplear para desarrollar los procesos de enseñanza en el aula.

Un análisis detallado de los resultados relativos a la *comunicación* permite observar cómo los miembros de equipos directivos no han hecho referencia a las actuaciones en las que se concreta dicha competencia, situación opuesta a la observada en los grupos focales con estudiantes, en los que han emergido todas las acciones, a excepción de la relacionada con *mostrar destreza realizando preguntas a los estudiantes*, la cual

no se ha mencionado en ninguno de los tres grupos. Las actuaciones relacionadas con *transmitir con claridad los contenidos y comunicar con entusiasmo* se han identificado en los grupos focales con docentes y, principalmente, con estudiantes, con algunas menciones destacadas: «que lo cuenten con pasión y que lo sepan transmitir a los alumnos» (E2), «que sepa explicar bien la asignatura» (E6), que sepa «transmitir con entusiasmo y con alegría» (P1).

Las diferentes actuaciones que componen la *competencia emocional* han recibido una notable atención, habiéndose destacado la importancia de aspectos como la confianza, la escucha y la atención a los problemas de los estudiantes. Asimismo, se observa un amplio consenso en el caso de las dos siguientes actuaciones: en primer lugar, *tener en cuenta las necesidades, motivaciones e intereses de los estudiantes y actuar en función de ellos*, habiéndose valorado especialmente la capacidad empática y la cercanía del profesorado, y, en segundo lugar, *mostrar preocupación por el bienestar físico y emocional de los estudiantes*, siendo precisamente los estudiantes quienes más se han extendido en ambos aspectos:

Los profesores deberían darse cuenta y decir: «oye, ¿estás bien?» Esa pregunta marca. Cuando una persona se sienta contigo a hablar [...] y te dice: «¿estás bien? ¿Quieres que te ayude? ¿Has entendido algo de la clase? ¿Quieres que hable con tus padres? ¿Quieres que haga algo?». Eso a ti, aunque tú no respondas y ni siquiera le contestes, te hace sentir genial (E8).

Respecto a los comportamientos que llevan a cabo los profesores eficaces rela-

tivos a la competencia de *relaciones interpersonales*, se ha destacado, por un lado, el *trabajo en equipo con los demás profesores*, al señalarse que un buen docente debe llevar a cabo acciones de coordinación y de trabajo colaborativo, y, por otro, el *establecimiento de contacto directo con las familias*. A este respecto, todos los agentes han destacado la importancia de establecer un «contacto más directo con los padres» (ED1) y una «conexión constante entre familias» (P8).

Finalizamos el análisis de las competencias personales con la competencia *ética profesional docente*, que no estaba inicialmente considerada, pero que abarcaría un conjunto de actuaciones que han emergido en los diferentes grupos focales, algunas de ellas ampliamente respaldadas, como es la referida a *mostrar coherencia entre lo transmitido en clase y el comportamiento del docente*. En este sentido, se ha destacado especialmente la importancia de que un buen profesor sea un ejemplo para el desarrollo de valores por parte del alumnado.

4. Discusión y conclusiones

Desde un enfoque global, que ha contado con la participación de tres agentes clave del proceso educativo, el presente trabajo ha profundizado en el perfil profesional del buen profesor de educación secundaria. El análisis cualitativo de la percepción de los estudiantes, los equipos directivos y los propios docentes acerca del perfil del buen profesor ha permitido delimitar las actuaciones que caracterizan a este profesional. Así,

el contraste entre el modelo teórico inicial y los datos empíricos recabados en los cinco grupos ha dado lugar a 79 actuaciones eficaces asociadas a tres competencias pedagógicas (44 actuaciones) y siete competencias personales (35 actuaciones) del docente.

Dentro de estos comportamientos asociados al buen profesor, los resultados han puesto de manifiesto cómo la mayor parte de las actuaciones que habían sido identificadas durante la revisión de la literatura han tenido respaldo empírico a partir de las intervenciones en los grupos focales. Este hecho refleja un alto correlato empírico del modelo teórico inicial que aporta solidez a la propuesta. A su vez, la riqueza del análisis del discurso de los grupos focales ha permitido incluir ciertas actuaciones no contempladas inicialmente, pero que han emergido en los grupos focales. Destacan especialmente aquellas asociadas con la competencia de ética profesional, que han contado con un amplio consenso. Estos hallazgos son coincidentes con los encontrados en el trabajo de Reoyo et al. (2017), donde la ética personal se identifica como una competencia característica de los docentes eficaces. Un último subconjunto de comportamientos asociados al buen profesor englobaría a las actuaciones apriorísticas que, habiendo sido sugeridas en la literatura como características del docente eficaz, no han contado con respaldo empírico. Este ha sido el caso de las siguientes actuaciones: define la metodología de enseñanza y las actividades didácticas a desarrollar (Stronge, 2018), utiliza

estrategias efectivas de agrupación (Williams, 2010), proporciona a los estudiantes información periódica sobre sus puntos fuertes y débiles, con sus respectivas propuestas de mejora (Stronge, 2018; Williams, 2010), adopta nuevas técnicas y metodologías docentes (Reoyo et al. 2017; Tapani y Salonen, 2019), muestra destreza realizando preguntas a los estudiantes (Stronge, 2018) y colabora con otros miembros de la comunidad educativa externos al centro (Tapani y Salonen; 2019). Conviene recordar que lo anterior no implica que estas actuaciones puedan ser descartadas como propias del buen docente, pues el hecho de que no hayan emergido en los grupos focales celebrados en el marco de la presente investigación no es óbice para que estos puedan ser considerados rasgos distintivos de buen hacer docente; se requerirían estudios complementarios y representativos para poder extraer conclusiones al respecto.

Junto con lo anterior, una aportación de este trabajo es la integración de la visión de miembros de equipos directivos, profesores y estudiantes, lo cual ofrece una riqueza adicional al poder identificar ciertas actuaciones que únicamente serían perceptibles desde la propia mirada del profesorado y de lo que este considera que es un buen docente. A este respecto, un resultado relevante es el gran número de actuaciones relacionadas con la evaluación educativa que han emergido, exclusivamente, en los grupos focales realizados con docentes. La identificación de estos comportamientos podría informar del trabajo en la som-

bra del «buen profesor», muchas veces obviado en las investigaciones que analizan el perfil del docente eficaz desde una perspectiva general, que no permite profundizar en todas las actuaciones en las que se concretan las competencias evaluadas, o sin consultar con los principales agentes implicados. Asimismo, el grupo focal con miembros de equipos directivos ha permitido identificar actuaciones relativas a las transiciones del alumnado entre etapas educativas, a las competencias digitales del profesorado y al propio bienestar de los docentes, cuya importancia podría deberse a la visión organizativa y de funcionamiento global del centro que posee este colectivo y, en el caso de las dos últimas actuaciones, a las exigencias de adaptación y reestructuración provocadas por la crisis sanitaria a consecuencia de la COVID-19. Finalmente, los estudiantes han sido los únicos que han hecho referencia al establecimiento de un sistema de evaluación en el que se detallan los procedimientos, criterios e instrumentos, así como a la necesidad de que el profesor haga comprensibles los contenidos y adapte el lenguaje. Todas estas actuaciones se relacionan con la vivencia cotidiana de la experiencia escolar (lo que se espera de mí y lo que debo aprender), lo que parece tener un singular valor para los alumnos.

La visión particular de cada miembro de la comunidad educativa sobre lo que es ser un «buen docente» exige que la investigación tenga en cuenta la perspectiva de todas las audiencias. Trabajos centrados en la visión de un colectivo

particular reflejarán una imagen sesgada del docente eficaz que dejará fuera del foco de atención algunas consideraciones de particular interés. La complejidad del perfil profesional del docente eficaz demanda trabajos en profundidad con una visión de conjunto que responda a la realidad docente y a las circunstancias particulares en que este desempeña su labor. Si bien este trabajo ha tratado de aportar esta visión de conjunto, no está exento de limitaciones, entre las que se encuentra que en la selección de los participantes no se hayan considerado algunos criterios de selección como la edad, el género o la titularidad del centro, que hubiesen permitido analizar posibles matices diferenciales en función de características relevantes de los informantes. Por otro lado, el número de grupos focales contemplados en el trabajo de campo fue establecido a priori, motivo por el cual, la saturación de los datos no fue contrastada. No obstante, el hecho de que se cubriese la amplia mayoría de las categorías establecidas a priori y de que el número de categorías emergentes fuese reducido, nos permite conjeturar un amplio grado de saturación que, en futuros trabajos, debería ser contrastado. Siendo conscientes de que el propio diseño de investigación cualitativa establecido en este trabajo no permite realizar generalizaciones sobre este perfil profesional, sí constituye un referente de interés para posteriores investigaciones, así como para reflexionar sobre la cualificación y la profesionalización de los docentes a fin de que estos sean capaces de fomentar y facilitar en sus estudiantes la adquisición de conocimientos.

ANEXO 1. Dimensiones iniciales y preguntas incluidas en el guion.

| Dimensión (Competencia) | Preguntas |
|--|---|
| Planificación e implementación de la enseñanza | 1. ¿Cómo consideráis que debe actuar un buen profesor a la hora de planificar e implementar la enseñanza? <i>Planificación de la enseñanza:</i> 2. ¿Qué estrategias conviene que utilicen a la hora de planificar la enseñanza? <i>Implementación de la enseñanza:</i> 3. ¿Qué tipo de actuaciones se deberían llevar a cabo para que esta planificación pueda adaptarse al ritmo de aprendizaje de los estudiantes o a las diferentes necesidades de enseñanza o aprendizaje que pueden surgir en el aula? |
| Gestión y organización del aula | 4. ¿Qué aspectos debe tener en cuenta un buen profesor a la hora de gestionar y organizar el aula para favorecer el aprendizaje de los alumnos? 5. ¿Cómo puede establecer normas y procedimientos para el aula y conseguir que los estudiantes las cumplan? ¿Cómo puede fomentar la interacción participativa y respetuosa entre todos los integrantes del grupo? 6. ¿Qué actuaciones por parte de los docentes pueden resultar efectivas a la hora de diseñar diferentes ambientes de aprendizaje en función de las actividades a desarrollar? |
| Evaluación de los aprendizajes | 7. ¿Qué elementos relativos a la evaluación debe tener en cuenta un profesor para que a través de esta se logre mejorar el rendimiento de los alumnos? 8. ¿En qué momentos debería llevarse a cabo esta evaluación? ¿Qué estrategias pueden resultar efectivas a la hora de recoger información sobre el rendimiento de los estudiantes? 9. ¿Cómo debe comunicarse la información relativa al sistema de evaluación a sus estudiantes? ¿Y los resultados obtenidos? |
| Competencias personales | 10. ¿Qué competencias personales consideráis que deben estar presentes en un buen profesor? <i>Desarrollo profesional:</i> 11. ¿Qué actuaciones relacionadas con el propio desarrollo y la actualización profesional de los docentes pueden repercutir positivamente sobre la práctica docente y, consecuentemente, sobre los resultados que consiguen sus estudiantes? <i>Orientación y asesoramiento:</i> 12. ¿Qué acciones pueden llevar a cabo los docentes para orientar y asesorar a sus estudiantes en sus procesos de aprendizaje? <i>Liderazgo:</i> 13. ¿En qué procesos de toma de decisiones resulta necesario que participen los profesores por la repercusión que estas decisiones pueden tener en el rendimiento de los estudiantes? (Por ejemplo, decisiones sobre el funcionamiento y la gestión del centro, sobre la vida de los estudiantes, selección de materiales, etc.) <i>Comunicación / Competencia emocional / Relaciones interpersonales:</i> 14. Otras competencias personales asociadas al buen docente son su capacidad para comunicarse con claridad, para comprender las emociones y las necesidades de los estudiantes, y para fomentar relaciones interpersonales efectivas entre los demás miembros de la comunidad educativa, ¿qué elementos asociados a estas competencias son los que, en vuestra opinión, pueden tener un mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes? |
| Otras competencias | 15. ¿Qué otras competencias o aspectos del docente consideráis que pueden influir positivamente en los resultados alcanzados por los estudiantes y, por tanto, pueden favorecer su aprendizaje? |

Fuente: Elaboración propia.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Sainz, T. (2021). ¿Qué caracteriza a un «buen docente»? Percepciones de sus protagonistas. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25 (2), 165-191. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18445>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Carter, N., Bryant-Lukosius, D., DiCenso, A., Blythe, J. y Neville, A. (2014). The use of triangulation in qualitative research [El uso de la triangulación en la investigación cualitativa]. *Oncology Nursing Forum*, 41 (5), 545-547.
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches [Indagación cualitativa y diseño de la investigación: elegir entre cinco enfoques]*. Sage Publications.
- Danielson, C. (2013). *The framework for teaching evaluation instrument*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17302>
- García-García, M., Biencinto, C., Carpintero, E., Villamor, P., Camilli, C., Pastor, L., Serrano, S., Huetos, M., Núñez, C., Arias, J., Bravo, J. L., Caravantes, A., del Mazo, J. C., Martínez, S., Sánchez, J. A., González, D., Arias, J. M., Pérez, H., Burguera, J., ... y Ramos, G. (28-30 de junio de 2017). *Evaluación de competencias docentes para la inclusión y la excelencia: resultados preliminares sobre la percepción del profesorado*. XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa: Interdisciplinariedad y Transferencia AIDIPE, Salamanca, España. https://aidipe2017.aidipe.org/files/2017/07/ACTAS_AIDIPE_2017.pdf
- Gutiérrez-de-Rozas, B., López-Martín, E. y Carpintero Molina, E. (en prensa). Condicionantes del rendimiento académico: meta-síntesis de 25 años de meta-análisis. *Revista de Educación*, 398.
- Hanushek, E. A. y Woessmann L. (2017). School resources and student achievement: A review of cross-country economic research. En M. Rosén, K. Y. Hansen y U. Wolff (Eds), *Cognitive Abilities and Educational Outcomes. Methodology of Educational Measurement and Assessment* (pp. 149-171). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43473-5_8
- Hattie, J. (octubre, 2003). *Teachers make a difference, what is the research evidence? [Los profesores marcan la diferencia, ¿cuál es la evidencia de la investigación?]* [Presentación de artículo]. Building teacher quality: What does the research tell us. ACER Research Conference, Melbourne, Australia. https://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement [El aprendizaje visible: una síntesis de más de 800 meta-análisis relacionados con el rendimiento]*. Routledge.
- Hattie, J. (2017). *Visible learning plus. 250+ influences on student achievement [Aprendizaje visible plus. Más de 250 influencias en el rendimiento de los alumnos]*. https://visible-learning.org/wp-content/uploads/2018/03/250-Influences-Final-Effect-Size-List-2017_VLPLUS.pdf
- Iglesias-Díaz, P. y Romero-Pérez, C. (2021). Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: una revisión sistemática. *Educación XX1*, 24 (2), 305-350. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28705>
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. ASCD [El arte y la ciencia de la enseñanza: un marco global para una instrucción eficaz]. ASCD.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Documento para debate. 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:adf4f050-9832-4a88-9cd2-96cd3519c664/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf>
- Muijs, D. y Reynolds, D. (2017). *Effective teaching: Evidence and practice [Enseñanza eficaz: evidencia y práctica]*. Sage.
- Opendakker, M. C. y Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice [Las características del profesor y los estilos de enseñanza como factores de mejora de la eficacia de la práctica en el aula]. *Teaching and teacher education*, 22 (1), 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.008>
- Reoyo, N., Carbonero, M. Á. y Martín, L. J. (2017). Características de eficacia docente desde las perspectivas del profesorado y futuro profesorado de

- secundaria. *Revista de Educación*, 376, 62-86. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-344>
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L. y Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis [La asociación entre el liderazgo de los profesores y el rendimiento de los alumnos: Un meta-análisis]. *Educational Research Review*, 100357, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100357>
- Smith, E. y Gorard, S. (2007). Improving teacher quality: Lessons from America's *No child left behind* [Mejorar la calidad del profesorado: lecciones de la iniciativa *No child left behind* de Estados Unidos]. *Cambridge Journal of Education*, 37 (2), 191-206. <https://doi.org/10.1080/03057640701372426>
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers* [Cualidades de los profesores eficaces]. ASCD.
- Stronge, J. H., Ward, T. J. y Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement [¿Qué hace que los buenos profesores sean buenos? Un análisis cruzado de la conexión entre la eficacia del profesorado y el rendimiento de los alumnos]. *Journal of teacher Education*, 62 (4), 339-355. <https://doi.org/10.1177/0022487111404241>
- Tapani, A. y Salonen, A. O. (2019). Identifying teachers' competencies in Finnish vocational education [Identificación de las competencias de los profesores en la formación profesional finlandesa]. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6 (3), 243-260. <https://doi.org/10.13152/IJRVT.6.3.3>
- UNICEF (2015). *Cuaderno de integración curricular de Educación en Derechos*. <https://www.unicef.es/educa/biblioteca/guia-integracion-curricular-educacion-derechos-infancia>
- Villaverde-Caramés, E. J., Fernández-Villarino, M. Á., Toja-Reboredo, B. y González-Valeiro, M. Á. (2021). Revisión de la literatura sobre las características que definen a un buen docente de Educación Física: consideraciones desde la formación del profesorado. *Retos*, 41, 471-479. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.84421>
- Walsh, K. (2001). *Teacher certification reconsidered: Stumbling for quality* [La certificación del profesorado reconsiderada: tropezando con la calidad]. The Abell Foundation.
- Williams, R. E. (2010). *Administrator and teacher perceptions of the qualities of effective teachers* [Percepciones de los administradores y los profesores sobre las cualidades de los profesores eficaces]. The College of William and Mary.
- The Wing Institute (2019). *Teacher Competencies*. <https://www.winginstitute.org/quality-teachers-competencies>

Biografía de los autores

Esther López-Martín es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Desde el año 2019 es Profesora Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II de la UNED. Su principal línea de investigación se centra en la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes y de sus factores asociados, con especial énfasis en el estudio de las características y las competencias de los docentes.



<https://orcid.org/0000-0002-0367-2019>

Belén Gutiérrez-de-Rozas es Graduada en Pedagogía (Premio Extraordinario) por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y Máster en Psicopedagogía (Beca de Excelencia) por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Actualmente, es personal investigador en formación (FPU) en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II de la UNED. Su campo de investigación se centra en el estudio del fracaso escolar y el abandono educativo temprano.



<https://orcid.org/0000-0003-4210-3270>

Andrea Otero-Mayer es Graduada en Educación Social por la UNED, premio extraordinario de carrera. En febrero de 2019, se incorporó al Departamento de MIDE II de la (UNED), tras conseguir una ayuda predoctoral de formación de personal investigador (FPI). Realizó una estancia de investigación en la Universidade do Porto en 2021 y en 2022 se doctoró con la calificación de Sobresaliente cum laude, continuando su trabajo con un contrato posdoctoral.

 <https://orcid.org/0000-0002-6093-6543>

Eva Expósito-Casas es Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Miembro del grupo de investigación complutense Medida y Evaluación de Sistemas Educativos (Grupo MESE) y del Grupo de Investigación en Sistemas de Orientación Psicopedagógica y Competencias de los Orientadores (GRISOP).

 <https://orcid.org/0000-0001-7943-3228>