

revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 376 ABRIL-JUNIO 2017



Características de eficacia docente desde las perspectivas del profesorado y futuro profesorado de secundaria

In-service and preservice teachers' perceptions of characteristics of effective secondary school teachers

Natalia Reoyo
Miguel Ángel Carbonero
Luis Jorge Martín



Características de eficacia docente desde las perspectivas del profesorado y futuro profesorado de secundaria

In-service and preservice teachers' perceptions of characteristics of effective secondary school teachers

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-376-344

Natalia Reoyo
Miguel Ángel Carbonero
Luis Jorge Martín

Universidad de Valladolid

Resumen

La adecuada práctica docente es una de las claves para la mejora de la calidad de la enseñanza, el rendimiento y motivación del alumnado. Informes oficiales a nivel nacional e internacional destacan la importancia de la figura del profesor, y muestran como aun existe preocupación ante los resultados obtenidos en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Sin embargo, investigaciones recientes siguen señalando la necesidad de conocer qué se entiende por profesor eficaz, hoy en día y entre la población europea (Meng, Muñoz, y Wu, 2015). La evidencia muestra que más del 50% de los estudios realizados hasta el momento han focalizado su atención en poblaciones Americanas y en niveles educativos diferentes a Educación Secundaria (Klassen, Tze, Betts, y Gordon, 2011). Por ello en el presente estudio, a partir de un análisis multietapa de método mixto, se examinó las percepciones sobre las cualidades del profesor eficaz de 358 profesores y futuros profesores españoles de Educación Secundaria, con el objetivo de identificar las categorías de eficacia docente en la ESO, y conocer como éstas se organizan e interrelacionan entre ambos grupos de participantes. Los resultados mostraron que ambos grupos coinciden destacar ocho categorías: conocimientos en el dominio; planificación y organización; gestión y desarrollo de las clases; innovación educativa; transmisión de conocimientos; relación

interpersonal; ética personal; y compromiso profesional. En concreto, se ha identificado en ambos casos que las relaciones personales son las competencias más destacadas, mientras que la ética e innovación educativa son las que obtienen menores tasas de mención. Conocer esta doble percepción de eficacia docente, clarifica la especificidad del dominio de eficacia docente adaptado a nuestra cultura y al nivel educativo de ESO, y facilita la futura construcción de nuevos y adecuados instrumentos de evaluación y programas de formación continua e inicial, que ayuden a dar respuesta a los nuevos desafíos educativos.

Palabras clave: eficacia docente; percepciones; educación secundaria; España/profesores españoles; profesores en activo; futuros profesores (profesores en formación)

Abstract

Proper teaching practice is one of the key drivers to bear in mind for improving teaching quality and the academic achievement and motivation of students. Official reports both at local and international level highlight the importance of the figure of the teacher, and show how there is still concern about the results of compulsory secondary education. However, recent researches continue to point out the need to know what currently constitutes effective teaching among the European population (Meng et al., 2015). In fact, more than 50% of the studies conducted so far have focused their attention on American populations and in different educational levels to Secondary Education (Klassen et al., 2011). For this reason, in our study, based on a multistage mixed-method analysis, there were assessed what teachers' perceptions of the characteristics of effective teaching are in a sample of 358 in-service and preservice Spanish teachers of Secondary School, with the aim of identifying which are the characteristics and figure out how they are sorted by importance and interrelated in each group of participants. The processed results of the study showed that both groups agree on the eight most relevant characteristics i.e.: domain knowledge; planning and organization; management and progress of lectures; educational innovation; transmission of knowledge; interpersonal relationship; personal ethic; and professional commitment. In particular, in both cases personal relationship was identified as the most important skill, meanwhile ethics and educational innovation were the least mentioned. The knowledge of the scale of the effective teaching qualities allows to clarify the specific domain of teaching effectiveness adapted to our culture and the educational level of secondary education, and also will help on the development of new and appropriate assessment instruments and future intervention programs that will allow to respond to educational challenges.

Keywords: teacher effectiveness; perceptions; secondary education; Spain/spanish teachers; inservice teachers; preservice teachers

Introducción

Los cambios sociales reclaman una constante adaptación de los sistemas educativos. En España, en los últimos años, un 24.6% del alumnado no llega a finalizar la Educación Secundaria (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD], 2015), y somos uno de los ocho países de la Unión Europea (UE28) que aún supera la tasa de abandono temprano de la educación (21.9%), situada según el objetivo europeo en un 10% (Eurostat, 2015). La enseñanza en secundaria se ha convertido en una compleja tarea, y existe una clara preocupación sobre la necesidad de seguir reflexionando en los factores que influyen en ella (Torrecilla, Martínez, Olmos, y Rodríguez, 2014). Es una evidencia que el profesor tiene uno de los papeles protagonistas para poder dar respuesta a esta situación. Informes internacionales ya denotaban esta importancia, como el publicado por la OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2005), titulado *el papel crucial del profesorado: atraer, capacitar y conservar profesores eficientes*, o el presentado por Gordon et al. (2009), donde identifican al profesor como principal agente de los posibles cambios. Asimismo, a nivel nacional, el Ministerio de Educación (MECD, 2010), en su *Plan de Acción 2010-2011: Objetivos de la Educación para la década 2010-2020*, centra su atención en la evaluación y la formación inicial y continua del profesorado para lograr una enseñanza efectiva. Sin embargo, datos de investigaciones recientes en España demuestran que aún nos encontramos ante tres tipos de dificultades: la resistencia de los docentes al cambio, la falta de formación específica y las limitaciones del trabajo interdisciplinar entre los maestros (Giménez, Sierra, y Rodríguez, 2013). El conocimiento de las características del docente eficaz, constituyen el eje vertebrador para la elaboración de instrumentos de evaluación, programas de intervención y dar respuesta a la continua necesidad de adaptación. Por docente eficaz se entiende, aquel profesor que presentan unas cualidades personales especiales que le permite alcanzar el éxito y logra un impacto significativo en la vida de sus alumnos (Walker, 2008). Por tanto, es importante clarificar el dominio de eficacia docente identificando aquellas tareas y factores conductuales que realmente influyen en él, y sobre los cuales las personas pueden llegar a ejercer algún tipo de control (Bandura, 2006). Sin embargo, a pesar de la relevancia de este tópico estudios recientes han demostrado diversas limitaciones y la necesidad más investigación

en este ámbito (Devine, Fahie, y McGillicuddy, 2013; Liu, Keeley, y Buskist, 2015; Meng et al., 2015).

Numerosos estudios plantean las características de eficacia docente únicamente a partir de la literatura existente (e.g. Murillo, Martínez, y Hernández, 2011; Valdivieso, Autor, y Autor, 2013), y más del 70% de las investigaciones centradas en la identificación del perfil del profesor eficaz son de tipo cuantitativo (Klassen et al., 2011). También destaca la escasa investigación acerca de las percepciones sobre el profesor eficaz en secundaria (e.g. Kodero, Misigo, Owino, y Simiyu, 2011), siendo menos de un 15% las realizadas bajo opiniones de agentes implicados de este nivel educativo y principalmente centradas en perspectivas de futuros profesores (Klassen et al., 2011).

Existen algunas investigaciones que se centran en la identificación de las características del profesor eficaz desde la perspectiva de estudiantes universitarios o futuros profesores (ver Liu et al., 2015; Pontes, Ariza, y Rey, 2010; Witcher et al., 2008). Una de las investigaciones más relevantes es la desarrollada por los investigadores Schulte, Slate y Onwuegbuzie (2008). A partir de un proceso secuencial de análisis mixto estudiaron las percepciones de 615 estudiantes universitarios predominantemente hispanos sobre las características de los profesores eficaces de secundaria. Sus análisis revelaron la presencia de veinticuatro temas (de mayor a menor relevancia): experto, paciente, atento, comprensivo, enseña bien, buenas habilidades comunicativas, hace cumplir las normas, motivador, organizado, buena personalidad, pasión por la enseñanza, construye relaciones, muestra respeto a los otros, equitativo, flexible, servicial, adecuada gestión del aula, creativo, divertido, sabe escuchar, logra la participación de los otros (alumnos, padres), amigable, propone desafíos a los estudiantes (con expectativas), utiliza diferentes modalidades. Posteriormente (Schulte, Slate, y Onwuegbuzie, 2011), siguieron el mismo procedimiento que el estudio anterior con 437 nuevos estudiantes universitarios, y se determinaron treinta y ocho características del profesor eficaz. Estos temas coincidieron con los veinticuatro expuestos su primera investigación, y se identificaron catorce nuevos: ayuda a los estudiantes, de mente abierta, adora a los niños, fuerte (de espíritu y carácter), capacidad de autocontrol, líder, profesional, coherente con los estudiante, hace que el aprendizaje sea interesante, fijación de objetivos-metas claros, buen modelo a seguir, responsable, trabaja bien con los otros y atento a la diversidad.

Desde la perspectiva de profesores en activo de Educación Secundaria, investigadores como, Chen (2007), Koutrouba (2012), Meister (2010), Meng, Muñoz y Wu (2015), Onderi y Croll (2009), y Peng et al. (2014), a través de autoencuestas con preguntas abiertas, entrevistas u observaciones directas en el aula, han ido elaborando listas con factores que contribuyen a la eficacia docente. Destacan las aportaciones de Miller (2012), quien identifica diez características propias del buen profesor: entusiasta, creativo, con sentido del humor, que desafía a los alumnos, alentador, paciente, que no se da por vencido, se interesa por los estudiantes, conoce bien la gramática, disponible para atender a los alumnos, que trate bien, sea justo, y que deje su bagaje emocional fuera del aula; organizadas en cuatro áreas: características afectivas, habilidades (creatividad, abierto a nuevos desafíos), técnicas de gestión del aula y conocimientos académicos.

También son limitadas las investigaciones que estudien conjuntamente y comparen las percepciones dadas por los profesores en activo y futuros profesores de secundaria. Walker (2008), realizó una investigación cualitativa longitudinal de quince años, donde participaron más de un millar de profesores y futuros profesores de Estados Unidos, Canadá, Bermudas y el Caribe, así como varios estudiantes de África. Por medio de ensayos y debates resultaron numerosos temas emergentes que le llevaron a formular doce características personales y profesionales de los docentes eficaces: preparado, positivo, con altas expectativas, creativo, justo en el trato y en las calificaciones, accesibles (mostrar un toque personal), logra que los alumnos se sientan bienvenidos y cómodos en sus clases, compasivo, con sentido del humor, respeto por los estudiantes y hacia él, sabe perdonar y admitir los errores.

No obstante en todos estos estudios previos, las percepciones sobre eficacia docente son dadas por poblaciones de países diferentes al nuestro (e.g. Koderer et al., 2011; Liu et al., 2015; Onderi y Croll, 2009; Peng et al., 2014). La concepción de eficacia docente es contexto dependiente y por ello se deben considerar cuidadosamente las diferencias culturales (Liu, et al., 2015). Sin embargo, alrededor del 57% se han realizado en Estados Unidos (Klassen et al., 2011), y estudios actuales resaltan la necesidad de más investigación centrada en población de países occidentales (Devine, Fahie, y McGillicuddy, 2013; Liu, et al., 2015; Meng et al., 2015).

Objetivos de estudio

Este estudio se plantea en un primer momento el objetivo de identificar las categorías de eficacia docente y definir sus propiedades, desde una doble perspectiva, profesores en activo y futuros profesores de Educación Secundaria Obligatoria en España, y posteriormente, codificar y constatar cómo estas categorías de eficacia docente se organizan jerárquicamente en ambos grupos de participantes, de manera individual y comparada. En relación a la población estudiada, la mayoría de los estudios previos se centran en la etapa educativa de Educación Primaria, en las percepciones de futuros profesores y sólo el 18% han sido realizados con población Europea (Klassen et al., 2011), por ello en este caso nos hemos centrado en población española de Educación Secundaria Obligatoria y bajo percepciones, tanto de futuros profesores como de profesores en activo. En segundo lugar, en cuanto a la metodología de estudio, más del 70% de las investigaciones son de tipo cuantitativo (Klassen et al., 2011) y las orientaciones y líneas de investigación desarrolladas por autores como Woolfolk (2004) y Meng et al. (2015) muestran la necesidad de realizar más estudios cualitativos. Es preciso comenzar por la raíz del constructo sobre el que intervenir, conocerle bien y tener en cuenta su contexto real y actual (Liu et al., 2015). La literatura es limitada y entre los estudios centrados en metodología cualitativa, principalmente se enumeran listados de características percibidas de eficacia docente. Únicamente tres de los estudios, y bajo percepciones de futuros profesores, enumeran un listado de categorías y llevan a cabo una codificación de las mismas ofreciendo tasas de prevalencia (Schulte, Slate y Onwuegbuzie, 2008, 2011; Witcher et al., 2008). No se han encontrado estudios similares en España y, escasos a nivel internacional. Este estudio nos ha permitido contribuir ante las limitaciones encontradas dentro del estudio del dominio de eficacia docente.

Método

Muestra

Un total de 358 participantes, pertenecientes a dos grupos de interés, participó en este estudio. De la muestra inicial de 376, la tasa final de

participación fue de un 95.2%. El primer grupo estaba compuesto por 200 profesores en activo (40.5% de respuesta) (104 mujeres, 52%) de 22 centros educativos de Castilla y León, con una media de edad de 44 años ($SD = 9.16$), y una experiencia media de 18.5 años ($SD = 9.89$). Un 58% del profesorado ($n = 116$) trabajaba en centros públicos, y un 42% ($n = 84$) en centros concertados, y concretamente, 104 (52%) impartían su docencia en 1º de la ESO, 122 (61%) en 2º, 115 (57.5%) en 3º y un total de 130 profesores en 4º (65%). En cuanto a los futuros profesores, participaron en el estudio 158 (64.8% de respuesta) alumnos que cursan el Máster de profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y enseñanza de idiomas en los centros universitarios de Valladolid, Segovia, Soria y Palencia (94 mujeres, 59.5%), con una media de edad de 28.5 años ($SD = 6.20$). En relación a su experiencia, 121 (76.6%) nunca habían trabajado como profesores, y los 37 alumnos con una experiencia media de 0.76 años ($SD = 1.86$), habían impartido docencia en otras modalidades o niveles educativos (e.g. extraescolares, educación de adultos no reglada).

Para obtener la muestra, se seleccionó una promoción del Máster y 60 centros públicos y concertados de Educación Secundaria de Castilla y León, de los 199 existentes. De los 60 centros educativos, aceptaron su participación 38 (63.3% de respuesta), y tras una elección al azar fueron 22 los que llevaron a cabo todo el estudio.

Instrumentos

El cuestionario fue utilizado en investigaciones previas (Onwuegbuzie et al. (2007), Slate, Onwuegbuzie y Schulte, (2009), y Schulte et al. (2011)) y a través de una pregunta abierta se solicitaba la identificación de tres a seis características y definiciones sobre la percepción del profesor eficaz. Para este estudio, concretamente en el cuestionario se solicitaba cumplimentar unos datos demográficos (sexo, edad, años de experiencia docente, tipo de centro (público o concertado), y curso y área en el que imparte docencia) y dar respuesta a la siguiente cuestión ¿Qué características consideras imprescindibles en un profesor eficaz? Enumera cinco y formula una descripción o definición para cada una de ellas.

Procedimiento

El contacto inicial para la presentación del proyecto y petición de colaboración se realizó a través de reuniones con los equipos directivos y departamentos de orientación, en los centros educativos, y en la Universidad con los coordinadores y profesores del Máster. Posteriormente, también se informó a todo el profesorado de primero a cuarto de ESO y a los alumnos del Máster de Secundaria. Se garantizó en todo momento confidencialidad de los datos, eliminándose para el tratamiento global de los mismos todos los nombres, asignando a cada participante un número. Las confirmaciones de aceptación se recibieron personalmente o a través del correo electrónico. Los cuestionarios fueron aplicados en papel, con los futuros profesores durante las sesiones de clase, y con los profesores en activo, en las reuniones semanales realizadas con el orientador. Fueron leídas y aclaradas las instrucciones de cumplimentación (propósito de estudio, datos demográficos, cuestiones a responder) y, se dio un tiempo de entre quince y veinte minutos. Se fue asegurando en todo momento la adecuación y suficiencia de la información recogida (Rodríguez, Gil, y García, 1996). En un total de cinco meses y medio se llevó a cabo la aplicación de los cuestionarios y posterior análisis de datos, finalizado en 2013.

Análisis de datos

Fue llevado a cabo un análisis secuencial de método mixto, cualitativo-cuantitativo, en dos etapas (Onwuegbuzie, 2003; Tashakkori y Teddlie, 1998).

La primera etapa efectuada por dos de los investigadores, consistió en un análisis de contenido centrado en identificar las características de un profesor eficaz, a partir de las percepciones de los participantes estudiados (Creswell, 2007, 2014; Goetz y Lecompte, 1984). Se cuidó no formar ninguna hipótesis o expectativa a priori, obteniéndose todas las categorías de las propias palabras de los sujetos (Onwuegbuzie et al., 2007; Onwuegbuzie, Daniel, y Collins, 2009). El análisis siguió seis pasos principales (Colaizzi, 1978), incluyendo la metodología de la reducción que permitió obtener las categorías finales respetando en contexto inicial de los datos (Onwuegbuzie y Teddlie, 2003). Los tres primeros pasos se centraron en llevar a cabo las lecturas iniciales de todas las respuestas (Creswell, 2009), su unificación en la base de datos (Glaser y Strauss,

1967), y la identificación y codificación de las unidades de información no repetitivas a partir de la técnica de horizontalización de datos de Creswell (2007). Para la codificación se siguió el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967), donde cada nueva definición se fue comparando con los códigos anteriores, de tal manera que definiciones iguales o similares se marcaron con el mismo código (Strauss y Corbin, 2002). En el cuarto y quinto paso, comparando y contrastando los datos que habían sido codificados anteriormente, se organizaron las unidades de información similares en contenido para determinar los temas emergentes finales y únicos (Glaser y Strauss, 1967; Leech y Onwuegbuzie, 2009). En último lugar, se realizó la validación y descripción de las categorías finales, (a) entre los dos investigadores que codificaron independientemente las respuestas fue calculado el Coeficiente kappa de Cohen, se obtuvo un grado de acuerdo interjueces y confiabilidad del 92% y 87% en las categorías finales del profesorado en activo y futuro profesorado, respectivamente (Constas, 1992), (b) se compararon todos los datos originales con las categorías finales (Onwuegbuzie et al., 2007), y (c) se realizó un proceso de revisión por pares por dos profesores expertos en el área y ajenos a este estudio, uno de Universidad y otro de Educación Secundaria (Constas, 1992).

La segunda etapa de análisis se centró en el estudio de dos indicadores: la frecuencia de las categorías en función de las menciones de los participantes, y la posición o estructura jerárquica de las categorías en los dos grupos de participantes. Estos resultados fueron obtenidos a partir de la elaboración de una matriz de datos, donde 0 indicaba la ausencia de categoría y 1 la presencia (Onwuegbuzie y Teddlie, 2003; Tashakkori y Teddlie, 1998), y el cálculo de la frecuencia manifiesta absoluta de cada una de las categorías (*absolute manifest frequency effect size*), que fue calculada dividiendo el número total de veces que la categoría fue nombrada, por el número total de participantes (Onwuegbuzie, 2003).

Resultados

Resultados primera etapa

Los participantes proporcionaron un total de 1790 características y definiciones. En concreto, en la fase inicial, fueron identificadas 81 características no repetitivas en el profesorado en activo y 69 en los

futuros profesores, 53 de ellas comunes entre ambos (ver Tabla I). En el caso de las definiciones se obtuvieron un total de 155 y 115 no repetitivas respectivamente.

TABLA I. Características no repetitivas de eficacia docente desde la percepción del profesorado en activo de ESO y futuro profesorado

Características comunes profesores y futuros profesores			
Actualizado	Comprometido	Experto	Orientador
Adaptable	Comunicador	Firmeza	Paciente
Amable	Confianza	Flexible	Planificación
Ameno	Conocimientos	Formación	Preparado
Atento	Constante	Humildad	Profesionalidad
Asertivo	Creativo	Innovador	Puntualidad
Autoridad	Dinámico	Inteligente	Receptivo
Capacidad pedagógica	Disciplinado	Justo	Reflexivo
Cercano	Educador	Liderazgo	Respetuoso
Claro al explicar	Eficaz	Mediador	Responsable
Coherente	Empático	Motivador	Simpático
Competente	Entusiasta	Ordenado	Tolerante
Comprensivo	Exigente	Organizado	Trabajar en equipo Vocación
Características profesores		Características futuros profesores	
Alegre	Ilusionado	Abierto	
Autoconfianza	Inconformismo	Agradable	
Cariñoso	Implicación	Conciso	
Compañero	Joven	Cuidado físico	
Conocedor de sus alumnos	Madurez	Estricto	
Cumplidor	Modelo	Feedback	
Dedicación	Motivado	Imparcial	
Dialogante	Optimista	Interés	
Disciplina	Perseverancia	Neutral	
Disponible	Resolutivo	Objetivo	
Equilibrio	Riguroso	Participativo	
Fiel a sus principios	Seriedad	Razonador	
Habilidades Sociales	Tener en cuenta a los alumnos	Realista	
	Trabajador	Referente	
	Transmisor	Saber escuchar	
		Variedad	

Fuente: elaboración propia

La frecuencia con que los profesores en activo manifestaron cada una de estas características no repetitivas oscila entre 1 y 58 veces. Entre las características con un número menor de repeticiones se encuentran, práctico y resolutivo (una sola vez), habilidades sociales y receptivo (dos veces) y equilibrio (tres veces). Mientras que las características con mayor frecuencia obtenida fueron comunicador, claridad, cercano, motivador y, dinámico y empatía (ver Tabla II).

TABLA II. Frecuencias máximas de las características no repetitivas: profesores en activo

Característica	Ejemplo definición profesores en activo	n
Motivador	<i>Capaz de estimular y entusiasmar a los alumnos con lo que están haciendo y aprendiendo. Alentar la participación e involucrarles en el proceso de E/A (P185.3)</i>	58
Paciente	<i>Afrontar los contratiempos, adversidades, saber esperar con tranquilidad los resultados esperados; que tardan en llegar (P88.1)</i>	53
Cercano	<i>Ser capaz de entender a los alumnos, y que sientan que el profesor no es el enemigo (P118.3)</i>	50
Comunicador	<i>Saber explicar los conocimientos que posee y hacerse entender (P1.3)</i>	46

Fuente: elaboración propia

En el caso de los futuros profesores, la frecuencia con que fue mencionada cada una de las 69 características oscila entre 1 y 55 veces. Entre las características con menos repeticiones encontramos, asertivo, variedad, razonador, enérgico, cuidado físico y trabajar en equipo con un $n = 1$. Y en el caso de las características con mayor frecuencia obtenida se identificaron, comunicador, claridad, cercano, motivador, dinámico y empatía (Tabla III).

TABLA III. Frecuencias máximas de las características no repetitivas: futuros profesores de ESO

Característica	Ejemplo definición futuros profesores	n
Comunicador	Que posea habilidades comunicativas, es decir, que se exprese de manera adecuada a las edades y características de los alumnos (C61.3)	55
Claridad	Deber ser claro explicando los contenidos y remarcar los conceptos importantes (C135.2)	42
Cercano	Muestre confianza con el alumnado, no una autoridad extrema (C22.1)	35
Motivador	Un profesor que motiva y hace útil su materia (C74.2)	36
Dinámico	Que sepa expresar la materia con ejercicios, ejemplos, juegos... y no se quede leyendo el libro en la mesa (C110.4)	29
Empatía	Ponerte en el lugar de quién enseñas y sus circunstancias y actuar en función de ella”(C1.2)	29

Fuente: elaboración propia

En ambos casos se han identificado ocho categorías del profesor eficaz donde se enmarcan sus percepciones: *relación interpersonal* (e.g. características: alegre, asertivo, cercano, dialogante, sabe escuchar, comprensivo); *gestión y desarrollo de las clases* (e.g. disciplina, exigente, motivador); *planificación y organización* (e.g. ordenado, organizado, trabaja en equipo); *conocimientos en el dominio* (e.g. actualizado, conocimientos, preparado); *compromiso profesional* (e.g. vocación, perseverancia, responsable, entusiasmo, cuidado físico); *transmisión de conocimientos* (e.g. claro al explicar, conciso); *ética personal* (e.g. justo, imparcial, neutral); e *innovación educativa* (e.g. abierto, creativo, variedad). En la Tabla IV se presenta la descripción de cada una de las categorías y ejemplos de definiciones de cada grupo de participantes.

TABLA IV. Definición final de las categorías de eficacia docente

Categoría	Descripción	Ejemplo definiciones
Relación interpersonal	Capacidad para hacer un tratamiento individual desde una posición equilibrada, abierta y accesible mostrándose como una persona experimentada y hábil en la resolución de problemas académicos o personales.	<i>Ser alegre, cálido y afectivo con todos sus alumnos (C53.2) Sabe escuchar y genera confianza para que los alumnos se atrevan a acercarse a él (P6.5)</i>
Gestión y desarrollo de las clases	Ejerce de guía de aprendizaje atendiendo las necesidades generales y particulares de los alumnos. La relación profesor/alumno muestra la jerarquía del docente pero con espacio para el aprendizaje mutuo.	<i>Capacidad para mantener el orden en clase, tener el control (C10.1) Que consiga que los alumnos participen activamente en clase (P114.5)</i>
Planificación y organización	Presenta un programa de trabajo útil y didáctico adaptado a las necesidades del alumno. Con capacidad para reciclar su metodología de enseñanza para corregir posibles errores.	<i>Planificar la explicación y tareas con el fin de alcanzar unos objetivos (C105.5) Planificar adaptándose a los distintos niveles y edades (P49.2)</i>
Conocimientos en el dominio	Se muestra como un experto en la materia impartida, que enriquece con una constante actualización de los contenidos, manteniendo una formación capaz de anticipar dudas sobre los nuevos contenidos.	<i>Debe conocer en profundidad y dominar la asignatura que imparte (C28.4) Estar actualizado en la materia que imparte, reciclarse y no estancarse (P60.3)</i>
Compromiso profesional	Exhibe un firme compromiso con su profesión, sintiéndola como una función social y demostrándolo en cada clase mediante un comportamiento constante, serio, motivador y pulcro.	<i>Tomar en serio el trabajo del día a día, tanto con los alumnos como con el resto de competencias del profesor (C51.5) Entusiasmo por la materia que imparte, por enseñar (P69.3)</i>
Transmisión de conocimientos	Muestra su dominio de la materia exponiéndola con un discurso preciso, fluido y atractivo. Capacidad para enfocar y conectar las ideas básicas, evitando información irrelevante.	<i>Que sea claro en sus exposiciones (C41.5) Utilizar un tono de voz y lenguaje adecuado (P49.4)</i>
Ética personal	Muestra imparcialidad e independencia en el trato individual. Demuestra coherencia entre lo transmitido en la clase y la composición de los exámenes, así como justicia en las evaluaciones.	<i>Debemos tratar al alumno con justicia, ser neutral(P113.4) No se deje llevar por opiniones personales, ser justo en las evaluaciones (C39.5)</i>
Innovación educativa	Aporta versatilidad en la forma de enseñar, aceptando nuevas técnicas que fomenten el aprendizaje y dinamicen el curso de las clases.	<i>Usar diferentes metodologías y buscar siempre recursos para que la clase no sea siempre igual (P145.5) Acercarte a las nuevas tecnologías (C154.3)</i>

Fuente: elaboración propia

En ambas muestras se confirmaron las ocho categorías en todos los datos originales y la adecuación y fiabilidad de los resultados por los revisores externos.

Resultados segunda etapa

En relación al profesorado en activo (ver Tabla V), las categorías dominantes que se observan tras los análisis son, relación interpersonal con un 83.5% y gestión y desarrollo de las clases con un 79% de efecto absoluto manifestado en sus respuestas. Seguidamente encontramos, planificación y organización, conocimientos en el dominio y compromiso profesional con una prevalencia superior al 50% (68%, 64% y 53%, respectivamente). Las categorías con menor número de repuestas fueron transmisión de conocimientos, con tan solo un 36%, y ética personal e Innovación educativa con aproximadamente un 19%.

En el caso de los futuros profesores (ver Tabla V), las categorías con mayor porcentaje de manifestaciones fueron, relación interpersonal, gestión y desarrollo de las clases y, transmisión de conocimientos, con una prevalencia entre el 60% y 80%. Seguidas de cerca por conocimientos en el dominio, con un 55.7%. Planificación y organización y compromiso profesional, se presentan con un 36.7% y 33.5%, respectivamente. Y en este caso, las que poseen las tasas de prevalencia inferiores entre los futuros profesores son innovación educativa (27.2%) y ética personal (13.9%).

TABLA V. Distribución de frecuencias de las categorías percibidas por el profesorado en activo y el futuro profesorado de ESO sobre las características de eficacia docente

Categorías	NMP (N = 200)	AMES-P (%)	NMFP (N = 158)	AMES-FP (%)
Relación interpersonal	167	83.5	117	74.1
Gestión y desarrollo de las clases	158	79	116	73.4
Planificación y organización	135	67.5	58	36.7
Conocimientos en el dominio	127	63.5	88	55.7
Compromiso profesional	106	53	53	33.5
Transmisión de conocimientos	72	36	103	65.2
Ética personal	39	19.5	22	13.9
Innovación educativa	38	19	43	27.2

Fuente: elaboración propia. Nota: NMP = número de menciones profesores; AMES-P = absolute manifest effect size profesores; NMFP = número de menciones futuros profesores; AMES-FP = absolute manifest effect size futuros profesores

El análisis comparativo de ambos grupos, tomando como criterio de inclusión todas aquellas categorías con un porcentaje de respuestas superior al 50% (Absolute Manifest Effect Size), muestra que: (a) Cuatro categorías en los futuros profesores superan esa prevalencia (conocimientos en el dominio, gestión y desarrollo de las clases, transmisión de conocimientos y relación interpersonal), mientras que en el profesorado en activo son cinco (conocimientos en el dominio, planificación y organización, gestión y desarrollo de las clases, relación interpersonal, y compromiso profesional); (b) ambos coinciden al destacar las relaciones interpersonales (83.5% y 74.1%), y la gestión y desarrollo de las clases (79% y 73.4%) como las dos más importantes, y los conocimientos en el dominio como la cuarta más relevante (63.5% y 55.7%); y (c) la categoría de transmisión de conocimientos obtiene un 65.2% en los futuros profesores, frente al 36% en los profesores en activo. A la inversa sucede con la planificación y organización, que únicamente han superado el 50% en los profesores en activo (67.5% y 36.7% respectivamente).

Discusión y conclusiones

Tal como se presentó anteriormente, a partir de los análisis se ha identificado la existencia de ocho categorías que desde la perspectiva del profesorado en activo y futuro profesorado consideran que representan las características del docente eficaz en el profesorado de ESO en España. Además, ambos coinciden en tres de ellas como más relevantes, al tener índices de prevalencia superiores al 50%: relación interpersonal, gestión y desarrollo de las clases, y conocimientos en el dominio.

En concreto, las relaciones interpersonales, y la gestión y desarrollo de las clases, son las dos categorías más importantes para el profesorado en activo (83.5% y 79%), y los futuros profesores (74.1% y 73.4%). Resultados acordes a los estudios de Chen (2007) con profesores en activo, donde se identifican estas dos categorías con un 80% y 70% de prevalencia, o de Schulte et al. (2011) con futuros profesores, con un 74.1% y 73.4% de respuestas. Se hace especial hincapié en la comunicación, la amistad y respeto hacia el alumnado (Koutrouba, 2012; Meng et al., 2015), ser cercano, comprensivo (Liu et al., 2015), y el buen estado de ánimo del profesorado (Miller, 2012), como atributos sobresalientes de un maestro efectivo. Son cualidades personales e intrapersonales que conjuntamente configuran nuestra categoría de relación interpersonal. En consecuencia, es esencial entrenar al profesorado desde la universidad en la adquisición de adecuadas habilidades sociales y estrategias que favorezcan esta relación con el alumno en su formación (Van Tartwijk, Brok, Veldman, y Wubbels, 2009). Concretamente, una de las líneas de investigación con gran auge en estos últimos años está relacionada con la psicología positiva. Autores como Beard, Hoy y Woolfolk (2010) trabajan en el campo de la autoeficacia docente y control del aula enfatizando el optimismo académico de los profesores.

En el caso de la categoría de gestión y desarrollo de las clases, como se observa en otros estudios, el profesorado da importancia a acciones y estrategias desempeñadas durante las sesiones de clase, como la capacidad de lograr la participación del alumnado (Chan, 2008), el uso de refuerzos (Chen, 2007), estar abierto a sugerencias (Koutrouba, 2012; Witcher et al., 2008), motivar al alumnado y saber adaptarse a las distintas situaciones (Meng et al., 2015; Skaalvik y Skaalvik, 2007). Cuanto más tiempo dedican los maestros a fomentar el debate y la discusión en pequeño y gran grupo, mayor efecto positivo se produce en el progreso

de los alumnos (Killen, 2006). Sin embargo, dentro de esta categoría, los participantes de nuestro estudio, otorgan una gran importancia al control del alumnado, en especial a saber dar respuesta a problemas de disciplina (e.g. establecimiento de normas, y mediación de conflictos). Resultados consistentes con los dominios de eficacia docente denominados por Chan (2008) y Miller (2012) como gestión del aula (e.g. administrar las conductas disruptivas, pedir seguir reglas y regulaciones, y establecer sistemas de gestión, paz). El establecimiento de reglas y rutinas tanto para el comportamiento como para las tareas académicas contribuye eficazmente a crear las condiciones que permitan el aprendizaje de los estudiantes (Traver, Doménech, Odet, y Sales, 2006).

Todos estos resultados apoyan la importancia de las características vinculadas con competencias sociales y emocionales (e.g. asertivo, empático), como aquellas psicodidácticas que promuevan la motivación y disciplina en el aula (e.g. atento, flexible, participativo, orientador, líder), lo que sugiere la importancia de formar adecuadamente en todas estas competencias al profesorado novel. Sin embargo, Pontes et al., (2010) muestran cómo casi más de la mitad de los futuros profesores infravaloran la formación psicopedagógica inicial y centran la importancia en aprender a transmitir los conocimientos científicos. Éstos consideran los conocimientos en psicodidáctica como cualidades innatas que poseen o que ya adquirirán con la experiencia.

En tercer lugar los profesores en activo resaltan la planificación y organización de las clases, con un 67.5%. Éstas deben estar preparadas a tiempo (Chen, 2007), teniendo en cuenta las características de grupo-clase (Meng et al., 2015), y utilizando estrategias de trabajo en equipo para lograr una adecuada coordinación. Es esencial saber coordinarse con las redes de apoyo cercanas como sus compañeros (Meister, 2010). Del mismo modo, estudios sobre percepciones de futuros profesores destacan esta necesidad de ser organizado, flexible y con capacidad de trabajo en equipo para planificar adecuadamente las clases (Schulte et al., 2011). Cuanta mayor preparación poseamos de lo que se quiere trabajar en el aula, mayor será el control ante las adversidades que se presenten y nuestra capacidad para orientar a los alumnos hacia el éxito (Devine et al., 2013). En esta misma línea, Murillo et al. (2011) afirma que aquellos profesores que dedican más tiempo a la preparación de las clases son los que consiguen que sus alumnos aprendan más. Sin embargo cada vez es más evidente el déficit que presentan los estudiantes universitarios en el uso de estrategias autorreguladoras (Rosário et al., 2010). El

desconocimiento de su importancia y su escasa utilización puede que sea uno de los motivos por los que tan solo el 40% de los futuros profesores menciona la categoría de planificación, que constituye la quinta categoría más mencionada.

En el caso de los futuros profesores, la tercera categoría más relevante es la transmisión de conocimientos, percibida como una de las competencias que destacan como una necesidad formativa inicial. Estos resultados coinciden con los de Schulte et al. (2011) donde es fundamental que el profesorado de ESO sepa comunicar de forma correcta la nueva información, con claridad, fluidez y de manera accesible para todos los alumnos, cuidando el orden y la conexión de los contenidos. Asimismo, esta categoría es destacada entre el profesorado en activo aunque con una menor relevancia, mencionada tan solo por un 36% de los participantes. Estudios previos sobre el profesorado destacan también la capacidad de exponer aspectos importantes y con flexibilidad para que la diversidad de los estudiantes entiendan las explicaciones durante las sesiones de clase (Koutrouba, 2012; Skaalvik y Skaalvik, 2007).

En cuarto lugar, con un 63.5% y 55.7% respectivamente, los profesores en activo y futuros profesores coinciden en resaltar la necesidad de la formación o actualización adecuada y continua de conocimientos científicos, culturales y didácticos. Liu et al. (2015), Witcher et al. (2008) y Schulte et al. (2008) también identifican esta categoría entre las más destacadas, y además observan cómo a medida que se asciende de nivel educativo, la importancia que se le otorga al conocimiento es cada vez mayor (Schulte et al., 2011). Este resultado nos lleva a pensar que se continúa reforzando la idea de asociar los contenidos más didácticos al profesorado de primaria, y científicos al profesorado de secundaria y niveles superiores. No obstante, los participantes en ninguna ocasión llegan a mencionar la necesidad de adquirir conocimientos de otros idiomas, a pesar de ser una de las exigencias que se están empezando a demandar para acceder en los centros educativos, con motivo de integrar y generalizar la creación de centros bilingües. Sin embargo reseñan la necesidad de conocer bien el currículo, y las competencias y contenidos mínimos requeridos sobre los que tienen que establecer los objetivos y las tareas de enseñanza. Asimismo, Miller (2012), entre las áreas identificadas en su estudio, destaca los conocimientos académicos, focalizando su atención en la gramática y la honestidad del profesor ante cuestiones que no sepa dar respuesta.

Son los indicadores relacionados, con el compromiso profesional,

profesionalidad, constancia, perseverancia, entusiasmo y puntualidad, la equidad en el trato y la evaluación, así como la capacidad de innovar y ser dinámico y creativo en las clases, los que han presentado menor número de menciones en ambos grupos de participantes del estudio. Aunque en menor medida en comparación las categorías previas, entre algunas precepciones obtenidas se menciona la importancia del dominio de habilidades docentes creativas (Chan, 2008; Miller, 2012), en la necesidad de establecer un compromiso con los estudiantes que trascienda los logros académicos (Meister, 2010; Meng et al., 2015), tener pasión y entusiasmo por enseñar (Witcher et al., 2008), ser justo con los estudiantes en el trato y a la hora de calificar (Slate et al., 2009) y, utilizar diferentes estrategias de aprendizaje (Schulte et al., 2008). A pesar de ello, según las percepciones de los profesores que actualmente están en activo, no son muy numerosas las manifestaciones que hagan referencia al dinamismo en el aula.

A su vez, este estudio ha permitido constatar como demostraron Onwuegbuzie et al. (2007) y Onwuegbuzie et al. (2009) en sus estudios, carencias en la validez de contenido y constructo de los instrumentos de evaluación de eficacia docente en la Universidad. En nuestro caso se ha observado que algunas de las ocho categorías no se encuentran representadas en los ítems de cuestionarios utilizados sobre autoeficacia docente. Concretamente, escalas de utilizadas en Enseñanza Secundaria como: Teacher Efficacy Scale (Bandura, 2006), Teacher's Sense of Efficacy Scale (TSES) (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001), la Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale (NTSES) (Skaalvik y Skaalvik, 2007) y Teacher Self-Efficacy Scale (Chan, 2008), no poseen ítems relacionados con tareas docentes que se enmarcan en las categorías de conocimientos en el dominio y ética; y en algunas de ellas, por ejemplo, tampoco recogen las categorías de transmisión de conocimientos y relación interpersonal.

También es importante analizar algunas limitaciones. En la investigación cualitativa, la fiabilidad y validez de los datos está estrechamente vinculada con la rigurosidad con la que se realice el proceso de investigación, particularmente con el procedimiento utilizado para recoger y analizar la información. En el caso de nuestro estudio, una de las principales limitaciones radica en la utilización de una única vía de información para obtener las percepciones de los participantes, a través de los cuestionarios elaborados para tal efecto. Sería recomendable reforzar y corroborar los resultados obtenidos con nueva información recogida por medio de entrevistas, focus group y observación directa en

el aula. Creemos importante complementar los resultados con la percepción de eficacia docente de otros miembros clave en el control y evaluación de la calidad educativa, como pueden ser directores de centros de enseñanza o inspectores de educación.

Son varias las aportaciones y líneas que surgen de este estudio de investigación: Desde un punto de vista teórico, la identificación, descripción y estructura jerárquica de las características del profesorado eficaz de Educación Secundaria Obligatoria, desde la perspectiva de los futuros profesores y profesores en activo. Una definición más actual y adaptada a una muestra española que completa, por tanto, la información existente hasta ahora de las investigaciones sobre las definiciones de enseñanza efectiva identificadas, pero limitadas en su alcance al focalizarse prioritariamente sobre muestras no Europeas. Y, con carácter práctico, las ocho categorías identificadas y compartidas por los diferentes participantes de este estudio, pueden servir de guía en la elaboración de nuevos cuestionarios de autoeficacia docente; de autoreflexión y autoevaluación para los profesores sobre su práctica a partir de donde podrán revisar su enseñanza, analizar sus puntos fuertes y débiles y emprender procesos de mejora; y una útil herramienta para elaborar programas de ayuda de formación inicial y continua del profesorado.

Sobre la base de nuestros hallazgos, en estudios futuros los objetivos se centrarán en la creación de estos instrumentos de evaluación de autoeficacia docente dirigidos al profesorado de ESO, con sólidas propiedades psicométricas, y en la elaboración de programas de intervención que ayuden al profesorado, principalmente novel, a adquirir las habilidades docentes necesarias para desempeñar una enseñanza eficaz.

Referencias bibliográficas

- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares y T. Urda (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., y Woolfolk Hoy Anita, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144. doi:10.1016/j.tate.

2010.02.003

- Bryk, A., Harding, H., y Greenberg, S. (2012). Contextual influences on inquiries into effective teaching and their implications for improving student learning. *Harvard Educational Review*, 82(1), 83-106. doi:10.17763/haer.82.1.k58q7660444q1210
- Chan, D. W. (2008). Dimensions of teacher self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(2), 181-194. doi:10.1080/01443410701491833
- Chen, J. (2007). Teacher's conceptions of excellent teaching in middle school in the North of China. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 288-297. doi:10.1007/BF03029263
- Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. En R. Vaile y M. King (Eds.), *Existential phenomenological alternatives for psychology* (pp. 48-71). New York, NY: Oxford University Press.
- Constas, M. A. (1992). Qualitative data analysis as a public event: The documentation of category development procedures. *American Educational Research Journal*, 29, 253-266. doi:10.3102/00028312029002253
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, USA: Sage.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Publishing.
- Devine, D., Fahie, D., y McGillicuddy, D. (2013). What is 'good' teaching? Teacher beliefs and practices about their teaching. *Irish Educational Studies*, 32, 83-108. doi:10.1080/03323315.2013.773228
- Eurostat. (2015). *Education statistics at regional level From Statistics Explained Data from March 2015*. Recuperado de http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Education_statistics_at_regional_level/es
- Giménez, A. M., Sierra, B., y Rodríguez, J. M. (2013). Percepciones y creencias de los docentes de Primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas. *Revista de educación*, 362, 737-761. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-248
- Glaser, B. G., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory:*

- Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and the qualitative design in educational research*. New York, NY: Academic Press.
- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A. Pepper, D., ... Wisniewski, J. (2009). *Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learns across the School Curriculum and Teacher Education*. Warsaw (Polonia): CASE (Center for Social and Economic Research). Recuperado de <http://ssrn.com/abstract=1517804>
- Killen, R. (2006). *Effective teaching strategies*. Sidney: Thomsom.
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., y Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review*, 23, 21-43. doi:10.1007/s10648-010-9141-8
- Kodero, H. M., Misigo, B. L., Owino, E. A., y Simiyu, C. K. (2011). The Salient Characteristics of Trained Ineffective Teachers in Secondary Schools in Kenya. *SAGE Open*, 1(3), 1-12. doi:10.1177/2158244011434102
- Koutrouba, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 359-374. doi:10.1080/02619768.2011.654332
- Leech, N. L., y Onwuegbuzie, A. J. (2009). Horizontalization. En L. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 223–224). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Liu, S., Keeley, J., y Buskist, W. (2015). Chinese College Students' Perceptions of Characteristics of Excellent Teachers. *Teaching of Psychology*, 42(1), 83-86. doi:10.1177/0098628314562684
- Meister, D. (2010). Experienced secondary teachers' perceptions of engagement and effectiveness: A guide for professional development. *The Qualitative Report*, 15(4), 880-898. Recuperado de <http://nsuworks.nova.edu/tqr>
- Meng, L., Muñoz, M. A., y Wu, D. (2015). Teachers' perceptions of effective teaching: a theory-based exploratory study of teachers from China. *Educational Psychology*, (ahead-of-print), 1-20. doi:10.1080/01443410.2015.1008402
- Miller, P. (2012). Ten characteristics of a good teacher. *English Teaching Forum*, 1, 36-38. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ971241.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2010). *Plan de*

- Acción 2010-2011: Objetivos de la Educación para la década 2010-2020*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/plan-de-accion-2010-2011vdefinitivafinal.pdf?documentId=0901e72b801b3cad>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2015). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2015*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie-2015-final-web.pdf?documentId=0901e72b81e3f62e>
- Murillo, F.J., Martínez, C. A., y Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development]. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Onderi, H., y Croll, P. (2009). Teacher self-perceptions of effectiveness: a study in a district of Kenya. *Educational Research*, 51(1), 97-107. doi:10.1080/00131880802704798
- Onwuegbuzie, A. J. (2003). Effect sizes in qualitative research: A prolegomenon. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 37, 393-409. doi:10.1023/A:1027379223537
- Onwuegbuzie, A. J., Daniel, L. G., y Collins, K. M. (2009). A meta-validation model for assessing the score-validity of student teaching evaluations. *Quality & Quantity*, 43(2), 197-209. doi:10.1007/s11135-007-9112-4
- Onwuegbuzie, A. J., y Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 351-383). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Collins, K. M., Filer, J. D., Wiedmaier, C. D. y Moore, C. W. (2007). Students' perceptions of characteristics of effective college teachers: A validity study of a teaching evaluation form using a mixed-methods analysis. *American Educational Research Journal*, 44, 113-160. doi:10.3102/0002831206298169
- Peng, W. J., McNess, E., Thomas, S., Wu, X. R., Zhang, C., Li, J. Z., y Tian, H. S. (2014). Emerging perceptions of teacher quality and teacher development in china. *International Journal of Educational Development*, 34(1), 77-89. doi:10.1016/j.ijedudev.2013.04.005

- Pontes, A., Ariza, L., y Rey, R. D. (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de: enseñanza secundaria. *Psychology, Society & Education*, 2(2), 131-142.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rosário, P., Núñez, J. C., González-Pianda, J., Valle, A., Trigo, L., y Guimarães, C. (2010). Enhancing self-regulation and approaches in first-year college students: A narrative-based program assessed in the Iberian Peninsula. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 411-428. doi:10.1007/s10212-010-0020-y
- Schulte, D. P., Slate, J. R., y Onwuegbuzie, A. J. (2008). Effective high school teachers: A mixed investigation. *International Journal of Educational Research*, 47(6), 351-361. doi:10.1016/j.ijer.2008.12.001
- Schulte, D. P., Slate, J. R., y Onwuegbuzie, A. J. (2011). Hispanic college students' views of effective middle-school teachers: A multi-stage mixed analysis. *Learning Environments Research*, 14(2), 135-153. doi:10.1007/s10984-011-9088-9
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625. doi:10.1037/0022-0663.99.3.611
- Slate, R., Onwuegbuzie, A. J., y Schulte, P. (2009). Hispanic College Students' Perceptions of Characteristics of Effective Elementary School Teachers: A Multi-Stage Mixed Analysis. *The journal of Educational Research & Policy Studies*, 9(1), 1-24. doi:10.1007/s10984-011-9088-9
- Strauss A, y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tashakkori, A., y Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Applied Social Research Methods Series (Vol. 46). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Torrecilla, E. M., Martínez, F., Olmos, S., y Rodríguez, M. J. (2014). Basic competences training to the future of secondary education teachers: Informational competences on conflict resolution. *Profesorado*, 18(2), 189-208.
- Traver, J. A., Doménech, F., Odet, M., y Sales, A. (2006). Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente. *Revista de educación*, 340, 473-492.

- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Valdivieso, J. A., Autor, y Autor. (2013). (...). *Revista de Psicodidáctica*.
- Van Tartwijk, J., den Brok, P., Veldman, I., y Wubbels, T. (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 453-460. doi:10.1016/j.tate.2008.09.005
- Walker, R. J. (2008). Twelve characteristics of an effective teacher: A longitudinal Qualitative, quasi-research study of in-service and pre-service teachers' opinions. *Educational Horizons*, 87(1), 61-68.
- Witcher, A. E., Jiao, Q. G., Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M., James, T. L., y Minor, L. C. (2008). Preservice Teachers' Perceptions of Characteristics of an Effective Teacher as a Function of Discipline Orientation: A Mixed Methods Investigation. *The Teacher Educator*, 43(4), 279-301. doi:10.1080/08878730802247852
- Woolfolk, A. (2004). *What do teachers need to know about self-efficacy?* Trabajo presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, SA.

Dirección de contacto: Natalia Reoyo. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. Campus Miguel Delibes, 47011 Valladolid (España).
E-mail: natalia.reoyo.serrano@psi.uva.es