



UNIVERSIDAD DE MURCIA
**DEPARTAMENTO DE PERSONALIDAD,
EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICO**

El Perfil Docente Excelente:
Un estudio en los Centros Públicos de Educación
Infantil y Primaria de la Región de Murcia

D^a. María Adela García Navarro

2015



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico

TESIS DOCTORAL

El perfil del docente excelente:

Un estudio en los centros públicos de Educación Infantil y
Primaria de la Región de Murcia

Doctoranda:

Dña. María Adela García Navarro

Directores:

Dr. D. Enrique Javier Garcés de los Fayos Ruiz

Dra. Dña. María Dolores Hidalgo Montesinos

Dra. Dña. Pilar Arnaiz Sánchez

2015



D. Enrique Javier Garcés de los Fayos Ruiz, Doctor por la Universidad de Murcia y Profesor Titular del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de la Universidad de Murcia.

AUTORIZA:

La presentación de la Tesis Doctoral titulada “El perfil del docente excelente: un estudio en los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia”, realiza por Dña. María Adela García Navarro, bajo la correspondiente dirección y supervisión, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

En Murcia, a 21 de septiembre de 2015.

Fdo. Enrique Javier Garcés de los Fayos Ruiz.



Dña. María Dolores Hidalgo Montesinos, Doctora por la Universidad de Murcia y Profesora Titular del Departamento de Psicología Básica y Metodología de la Universidad de Murcia.

AUTORIZA:

La presentación de la Tesis Doctoral titulada “El perfil del docente excelente: un estudio en los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia”, realiza por Dña. María Adela García Navarro, bajo la correspondiente dirección y supervisión, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

En Murcia, a 21 de septiembre de 2015.

Fdo. María Dolores Hidalgo Montesinos.



Dña. Pilar Arnaiz Sánchez, Doctora por la Universidad de Murcia y Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia.

AUTORIZA:

La presentación de la Tesis Doctoral titulada “El perfil del docente excelente: un estudio en los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia”, realiza por Dña. María Adela García Navarro, bajo la correspondiente dirección y supervisión, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

En Murcia, a 21 de septiembre de 2015.

Fdo. Pilar Arnaiz Sánchez.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	25
---------------------	-----------

PARTE TEÓRICA	29
----------------------	-----------

Capítulo 1. La Calidad de la Educación	31
---	-----------

Introducción	33
---------------------	-----------

1.1. BREVES PINCELADAS HISTÓRICAS SOBRE LA CALIDAD	34
---	-----------

1.2. ACEPCIONES DEL TÉRMINO CALIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	37
---	-----------

1.2.1. Calidad como “excepción”	38
---------------------------------	----

1.2.2. Calidad como “perfección”	39
----------------------------------	----

1.2.3. Calidad como “ajuste a un propósito”	39
---	----

1.2.4. Calidad como “relación coste-valor”	40
--	----

1.2.5. Calidad como “valor añadido”	40
-------------------------------------	----

1.2.6. La “Calidad Total”	41
---------------------------	----

1.3. FACTORES DE LA CALIDAD EDUCATIVA	42
--	-----------

1.3.1. Calidad y equidad	42
--------------------------	----

1.3.2. Calidad y relevancia	44
-----------------------------	----

1.3.3. Calidad y eficiencia	45
-----------------------------	----

1.3.4. Calidad y eficacia	46
---------------------------	----

1.3.5. Otras aportaciones	49
---------------------------	----

1.4. LA EVOLUCIÓN DE LA CALIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS	52
---	-----------

Consideraciones finales del capítulo	59
---	-----------

Capítulo 2. La Evaluación de la Calidad Educativa	61
--	-----------

Introducción	63
---------------------	-----------

2.1. LOS ORÍGENES DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA	63
---	-----------

2.2. LA EVALUACIÓN COMO AGENTE DE MEJORA DE LA CALIDAD	65
---	-----------

2.3. SISTEMAS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD	67
2.3.1. El enfoque industrial	68
2.3.2. La Gestión de la Calidad Total	69
2.3.3. Normas ISO	71
2.3.4. Adaptación del Modelo Europeo de Excelencia (EFQM) a la Educación	73
2.3.5. CAF (Common Assessment Framework) Educación	76
2.4. INDICADORES DE LA CALIDAD DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS	77
2.4.1. El concepto de "indicador"	77
2.4.2. Sistemas internacionales de indicadores de la calidad educativa	79
2.4.3. La evaluación de la calidad educativa en España	86
Consideraciones finales del capítulo	88
Capítulo 3. Docentes de Calidad para una Escuela de Calidad	91
Introducción	93
3.1. EL DOCENTE COMO FACTOR DE CALIDAD	93
3.2. EL PERFIL PROFESIONAL DEL DOCENTE EXCELENTE	97
3.2.1. Teorías basadas en los roles y funciones del docente	97
3.2.1.1. Las funciones del docente	97
3.2.1.2. Los roles del docente	102
3.2.2. Teorías basadas en las aptitudes docentes	103
3.2.3. Teorías basadas en las competencias profesionales	106
3.2.4. La excelencia docente desde un enfoque multidimensional	110
Consideraciones finales del capítulo	115
ESTUDIO EMPÍRICO	117
Introducción	119
Capítulo 4. Fases de la Investigación	121
Capítulo 5. Objetivos e Hipótesis de la Investigación	125
Capítulo 6. Desarrollo de los Instrumentos	131
6.1. GRUPOS FOCALES	133
6.1.1. Grupo focal de docentes	134

6.1.2. Grupo focal de alumnos	138
6.1.3. Grupo focal de familias de alumnos	141
6.2. REDACCIÓN DE LOS ÍTEMS	146
6.3. REVISIÓN DE LA VERSIÓN PILOTO	153
Capítulo 7. Análisis Psicométrico de los Instrumentos	155
7.1. CUESTIONARIO PARA DOCENTES	157
7.1.1 Método	157
7.1.1.1. Participantes	157
7.1.1.2. Instrumento	162
7.1.1.3. Procedimiento	164
7.1.2. Resultados	164
7.1.2.1. Validez interna	164
7.1.2.2. Fiabilidad	169
7.2. CUESTIONARIO PARA ALUMNOS	170
7.2.1. Método	170
7.2.1.1. Participantes	170
7.2.1.2. Instrumento	173
7.2.1.3. Procedimiento	175
7.2.2. Resultados	176
7.2.2.1. Validez interna	176
7.2.2.2. Fiabilidad	179
7.3. CUESTIONARIO PARA FAMILIAS DE ALUMNOS	180
7.3.1. Método	180
7.3.1.1. Participantes	180
7.3.1.2. Instrumento	183
7.3.1.3. Procedimiento	185
7.3.2. Resultados	185
7.3.2.1. Validez interna	185
7.3.2.2. Fiabilidad	189
Capítulo 8. El Perfil del Docente Excelente	191
8.1. MÉTODO	193
8.1.1. Participantes	193
8.1.2. Instrumento	193
8.1.3. Procedimiento	194

8.2. RESULTADOS	194
Capítulo 9. Discusión y Conclusiones	211
9.1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS	213
9.2. CONCLUSIONES	218
9.3. LIMITACIONES	220
9.4. PROPUESTA DE FUTURO	221
REFERENCIAS	225
ANEXOS	257

ÍNDICE DE ANEXOS

<i>Anexo 1. Perfil profesional de los participantes en el grupo focal de docentes</i>	<i>259</i>
<i>Anexo 2. Guión para la reunión del grupo focal de docentes</i>	<i>263</i>
<i>Anexo 3. Guión para la reunión del grupo focal de alumnos</i>	<i>267</i>
<i>Anexo 4. Guión para la reunión del grupo focal de familias de alumnos</i>	<i>271</i>
<i>Anexo 5. Modelo de cuestionario para medir la validez interna instrumento docentes</i>	<i>275</i>
<i>Anexo 6. Modelo de cuestionario para medir la validez interna instrumento alumnado</i>	<i>285</i>
<i>Anexo 7. Modelo de cuestionario para medir la validez interna instrumento familias</i>	<i>293</i>
<i>Anexo 8. Carta de la Dirección General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia</i>	<i>301</i>
<i>Anexo 9. Consentimiento paterno para la participación de los alumnos de 4º y 6º de Educación Primaria en la investigación</i>	<i>305</i>
<i>Anexo 10. Cuestionario para docentes</i>	<i>309</i>
<i>Anexo 11. Cuestionario para alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria</i>	<i>315</i>
<i>Anexo 12. Cuestionario para familias de alumnos de Educación Infantil y Primaria</i>	<i>319</i>

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Funciones docentes</i>	99
<i>Tabla 2. Aptitudes docentes</i>	105
<i>Tabla 3. Respuestas aportadas en el grupo focal de docentes</i>	136
<i>Tabla 4. Categorización de las características seleccionadas en el grupo focal de docentes</i>	137
<i>Tabla 5. Respuestas aportadas en el grupo focal de alumnos</i>	139
<i>Tabla 6. Respuestas aportadas en el grupo focal de alumnos</i>	140
<i>Tabla 7. Categorización de las características seleccionadas en el grupo focal de alumnos</i>	141
<i>Tabla 8. Respuestas aportadas en el grupo focal de familias de alumnos</i>	144
<i>Tabla 9. Categorización de las características seleccionadas en el grupo focal de familias</i>	145
<i>Tabla 10. Configuración de dimensiones y componentes del perfil del docente excelente</i>	147
<i>Tabla 11. Selección de ítems para los instrumentos a elaborar</i>	147
<i>Tabla 12. Selección de ítems para cuestionario de docentes</i>	149
<i>Tabla 13. Selección de ítems para el cuestionario de alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria</i>	151
<i>Tabla 14. Selección de ítems para cuestionario de familias de alumnos</i>	151
<i>Tabla 15. Centros que participaron en la investigación</i>	158
<i>Tabla 16. Distribución de participantes por especialidades docentes</i>	161
<i>Tabla 17. Ítems cuestionario para docentes</i>	162
<i>Tabla 18. Estructura factorial de la dimensión personal (docentes)</i>	165

<i>Tabla 19. Estructura factorial de la dimensión pedagógica (docentes)</i>	167
<i>Tabla 20. Estructura factorial de la dimensión disciplinar (docentes)</i>	169
<i>Tabla 21. Distribución de alumnos participantes por edades</i>	173
<i>Tabla 22. Ítems cuestionario para alumnos</i>	174
<i>Tabla 23. Estructura factorial de la dimensión personal (alumnos)</i>	176
<i>Tabla 24. Estructura factorial de la dimensión pedagógica (alumnos)</i>	178
<i>Tabla 25. Matriz de correlaciones inter-elementos de la dimensión disciplinar (alumnos)</i>	179
<i>Tabla 26. Distribución de familiares participantes según nivel de estudios</i>	181
<i>Tabla 27. Distribución de familiares participantes según su situación laboral</i>	182
<i>Tabla 28. Ítems cuestionario para familias de alumnos</i>	183
<i>Tabla 29. Estructura factorial de la dimensión personal (familias)</i>	185
<i>Tabla 30. Estructura factorial de la dimensión pedagógica (familias)</i>	187
<i>Tabla 31. Matriz de correlaciones inter-elementos de la dimensión disciplinar (familias)</i>	188
<i>Tabla 32. Perfil profesional del docente excelente</i>	196
<i>Tabla 33. Estadísticos descriptivos de docentes participantes por dimensiones</i>	198
<i>Tabla 34. Estadísticos descriptivos de alumnos participantes por dimensiones</i>	198
<i>Tabla 35. Estadísticos descriptivos de familias participantes por dimensiones</i>	199
<i>Tabla 36. Estadísticos descriptivos factores de la dimensión personal de los docentes</i>	200
<i>Tabla 37. Estadísticos descriptivos factores de la dimensión pedagógica de los docentes</i>	200
<i>Tabla 38. Estadísticos grupo docentes según la etapa educativa en la que trabajan</i>	201
<i>Tabla 39. Estadísticos grupo familias según etapa en la que están escolarizados sus hijos</i>	201

<i>Tabla 40. Prueba T Student para igualdad de medias en familias según la etapa en la que están escolarizados sus hijos</i>	<i>202</i>
<i>Tabla 41. Estadísticos de grupo de docentes según hayan tenido o no cargos de responsabilidad en sus centros</i>	<i>203</i>
<i>Tabla 42. Prueba T Student para igualdad de medias en docentes según hayan tenido o no cargos de responsabilidad en sus centros</i>	<i>203</i>
<i>Tabla 43. Estadísticos de grupo de docentes según situación laboral</i>	<i>204</i>
<i>Tabla 44. Prueba T Student para igualdad de medias en docentes según situación laboral</i>	<i>204</i>
<i>Tabla 45. Estadísticos de grupo de docentes según su experiencia profesional</i>	<i>205</i>
<i>Tabla 46. Prueba T Student para igualdad de medias en docentes según su experiencia docente</i>	<i>205</i>
<i>Tabla 47. Ítems mejor valorados por los docentes</i>	<i>206</i>
<i>Tabla 48. Ítems mejor valorados por los alumnos</i>	<i>207</i>
<i>Tabla 49. Ítems mejor valorados por las familias de alumnos</i>	<i>207</i>
<i>Tabla 50. Ítems peor valorados por los docentes</i>	<i>208</i>
<i>Tabla 51. Ítems peor valorados por los alumnos</i>	<i>209</i>
<i>Tabla 52. Ítems peor valorados por las familias de alumnos</i>	<i>209</i>

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Distribución de docentes participantes por sexos</i>	159
<i>Figura 2. Distribución de docentes participantes por etapas en las que desempeñan su labor docente</i>	160
<i>Figura 3. Distribución de docentes participantes según su situación laboral</i>	160
<i>Figura 4. Distribución de docentes participantes según su especialidad docente</i>	161
<i>Figura 5. Scree-Plot de la dimensión personal (docentes)</i>	166
<i>Figura 6. Scree-Plot de la dimensión pedagógica (docentes)</i>	170
<i>Figura 7. Scree-Plot de la dimensión disciplinar (docentes)</i>	169
<i>Figura 8. Distribución de alumnos participantes por sexos</i>	172
<i>Figura 9. Distribución de alumnos participantes por curso</i>	172
<i>Figura 10. Distribución de alumnos participantes por edades</i>	173
<i>Figura 11. Scree-Plot de la dimensión personal (alumnos)</i>	177
<i>Figura 12. Scree-Plot de la dimensión pedagógica (alumnos)</i>	178
<i>Figura 13. Distribución de familias participantes por sexos</i>	180
<i>Figura 14. Distribución de familiares de alumnos participantes por nivel de estudios</i>	181
<i>Figura 15. Distribución de familiares participantes según su situación laboral</i>	182
<i>Figura 16. Distribución de familias participantes según etapa de escolarización de sus hijos</i>	183
<i>Figura 17. Scree-Plot de la dimensión personal (familias)</i>	186
<i>Figura 18. Scree-Plot de la dimensión pedagógica (familias)</i>	188
<i>Figura 19. Puntuaciones obtenidas en cada dimensión según sector educativo</i>	199
<i>Figura 20. Puntuaciones obtenidas en cada dimensión según sector educativo</i>	199

AGRADECIMIENTOS

A los profesores D. Enrique Javier Garcés de los Fayos Ruiz, Dña. María Dolores Hidalgo Montesinos y Dña. Pilar Arnaiz Sánchez. Ellos han sabido crear un escenario de acogida académica y personal inestimable y han constituido un impulso constante para la realización de este trabajo. Gracias.

A la Dirección General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia por su colaboración con esta investigación.

A todos los centros que han participado voluntariamente en esta investigación. A sus equipos directivos, por el esfuerzo realizado y, en especial, a toda su comunidad educativa (maestros, alumnos y familias). Sin su colaboración, este trabajo no habría sido posible.

A los docentes, alumnos y familias que han formado parte de los grupos focales. Muchas gracias por vuestro tiempo, por vuestra predisposición y por vuestras aportaciones, que han sido la piedra angular del trabajo empírico realizado y uno de los pilares sobre los que se asientan las conclusiones obtenidas.

A mis compañeros del CEIP "Asdrúbal" de Lo Campano (Cartagena). Mi más sincero reconocimiento al trabajo que realizáis con el viento soplando en contra. Espero que esta investigación contribuya a que el día de mañana la escuela pública cuente con más docentes como vosotros.

A mis compañeros del CEIP "Monte Anaor" de Alguazas, con quienes trabajo día a día para que la escuela pública en nuestro país sea una verdadera escuela pública de calidad.

A mis maestros, de quienes tanto he aprendido.

A mis alumnos, de quienes tanto he aprendido.

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho fundamental reconocido en casi la totalidad de tratados internacionales. En las sociedades avanzadas, una vez universalizado y consolidado este derecho, los poderes públicos se han planteado como nuevo reto el logro de una oferta educativa de calidad.

La preocupación por la calidad de la educación ha sido una constante a lo largo de la historia. A través de los siglos, las diferentes corrientes pedagógicas han ido realizando aportaciones de lo que debería ser una educación en sentido pleno, de la máxima calidad. Sin embargo, es en tiempos más recientes cuando esta preocupación va tomando cuerpo en el ámbito teórico, normativo, investigador, social y pedagógico como consecuencia de la confluencia de diversos factores (la extensión generalizada de la educación, su reconocimiento como derecho y deber y, especialmente, la toma de conciencia por parte de la sociedad de su valor para el desarrollo, el bienestar y las oportunidades de un futuro mejor). En este sentido, en las últimas décadas, tanto en la normativa legal que rige nuestro sistema educativo, y los sistemas educativos de los países desarrollados de nuestro entorno, como en las investigaciones sobre educación, queda patente la importancia de la calidad como una de las preocupaciones fundamentales de políticos¹, profesionales de la educación e investigadores.

Todos los estudios coinciden en el peso que tiene el profesorado respecto a la calidad educativa. Por ello, nuestra sociedad, nuestro sistema educativo, debería esforzarse en seleccionar a docentes de calidad, debidamente preparados y que configuren un perfil personal y profesional completo: comprometidos, cultos, que sepan transmitir adecuadamente la información, que eduquen a los alumnos desde una perspectiva integral, que manejen con soltura las nuevas tecnologías, que rentabilicen al máximo los recursos didácticos disponibles, que se relacionen con las familias de manera eficiente, incluso que sean capaces de generar cambios en cuanto a los procesos de capacitación e investigación en sus centros educativos. Y, aunque mucho se ha escrito sobre este

¹ En este trabajo utilizaremos las formas correspondientes al género masculino con valor genérico, incluyendo en éstas a grupos y personas de ambos sexos.

docente idóneo y sobre las diversas opciones para estimular la capacitación de este profesional (Ainscow, 2010; Álvarez, 2008, 2011; Arias y Torres, 2014; Arnaiz, 2005; Arnaiz y Azorín, 2014; Bain, 2007; Bonilla y Armando, 2012; Camacho y Mendías, 2005; Castro, 2007; Celis, Díaz, Gómez y Duque, 2014; De Miguel, 2003; Escolano, 1998; Francis, 2006; Galvis, 2007; Gisbert, 2000; Hopkins y Stern, 1996; Ibáñez-Martín, 1990; Isaza, Pérez, Roa y Vargas, 2014; Kennedy, 2006; Letamendía, 1989; Lledó y Arnaiz, 2010; Marcelo, 2008; Marquès, 2011; Muñoz, Ríos y Abalde, 2002; Nicholls, 2002; Ortega y Velasco, 1991; Sanz, Ortiz y Álvarez, 2003; Stronge, 2002; Villa, 1985), a nuestro entender, no existe en la actualidad un consenso amplio sobre lo que es un buen profesor ni se ha llegado a concretar un perfil profesional del docente excelente² en la sociedad del siglo XXI.

Con este trabajo de investigación hemos pretendido configurar un perfil actualizado del docente excelente, determinar qué ámbitos lo conforman y cuál es el peso de cada uno de estos ámbitos en este perfil profesional. Para ello, hemos partido de la base de la literatura científica al respecto. Una vez revisado en profundidad este marco teórico y seleccionada la información más relevante para nuestro estudio, hemos configurado tres grupos focales (docentes, alumnos y familias) para contrastar y discutir la información obtenida. De estos tres grupos focales, el de docentes, establecido como grupo de expertos, ha sido el que ha tenido una mayor repercusión en la investigación por su carácter profesional y la experiencia de los participantes en el mismo. La armonización de la información científica con la obtenida por los grupos focales nos ha permitido realizar una propuesta de perfil profesional de docente excelente con la finalidad de poder contrastarlo, nuevamente, con miembros de los diferentes sectores de la comunidad educativa (maestros, alumnos y familias de alumnos) de los centros de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, a través de la aplicación de cuestionarios elaborados para tal fin.

Con la triangulación de la información obtenida (literatura científica, grupos focales y miembros de los diferentes sectores de nuestra comunidad educativa) y con el objetivo último de profundizar sobre el tipo de profesional que queremos en nuestras escuelas, hemos establecido un modelo de perfil profesional de docente excelente, así como una

² En esta investigación nos referiremos al concepto de “excelencia docente” o docente “excelente” asociado indistintamente a términos como “idóneo”, “óptimo”, “sobresaliente”,... más que al significado etimológico de la palabra.

serie de propuestas de mejora para el futuro sobre: una mayor eficacia en el diseño de los programas educativos en la formación inicial de estos profesionales; el establecimiento de procedimientos selectivos más eficaces para hallar a los mejores docentes para nuestro sistema educativo y una formación continua más ajustada a las necesidades reales de nuestras escuelas.

El presente documento se estructura de manera análoga a como se llevó a cabo la investigación. En la primera parte, de carácter teórico (capítulos del 1 al 3), se presentan los conceptos y argumentos básicos relacionados con lo expuesto anteriormente. En la segunda parte se expone el estudio empírico realizado: las fases de la investigación (capítulo 4); los objetivos del trabajo e hipótesis de la investigación (capítulo 5); cómo se desarrollaron los instrumentos (capítulo 6); el análisis psicométrico de estos instrumentos (capítulo 7) y los resultados de la investigación (capítulo 8). En el último capítulo se presentan las discusiones y reflexiones sobre los resultados obtenidos, además de una serie de propuestas de mejora para futuros planteamientos en cuanto a la formación y selección de docentes de calidad.

PARTE TEÓRICA

Capítulo 1. La Calidad de la Educación

Introducción

La calidad es un tema recurrente en la mayoría de ámbitos de nuestra vida (económico, laboral, social, educativo...), pero pocos conceptos se utilizan en la actualidad con tanta frecuencia y ambigüedad. Este término se aplica a personas, a relaciones humanas, pero sobre todo a productos, procesos, bienes y servicios. Tal vez por ello, este concepto presenta un alto nivel de imprecisión y ampara a una gran diversidad de planteamientos, modelos y propuestas.

En el ámbito educativo, la apuesta por la calidad se ha convertido en una tendencia ineludible que aboga por una intensa reflexión sobre la praxis diaria de las escuelas (Arnaiz y Azorín, 2014). Basta analizar las referencias que se encuentran en las publicaciones científicas, en las leyes educativas, en la proliferación de evaluaciones internacionales y en las continuas revisiones de los sistemas educativos europeos.

La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la UNESCO (conocida comúnmente con el nombre de Comisión Delors, al estar presidida por Jacques Delors, antiguo Presidente de la Comisión Europea) publicó en 1996 su informe *“La Educación encierra un tesoro”*. En este informe se llegaba a la conclusión de que “... en todos los países, incluso en aquellos en los que todos los niños están matriculados en la escuela primaria conviene hacer más hincapié en la calidad de la enseñanza” (UNESCO, 1996, p. 135).

El Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar en 2000, no sólo hizo hincapié en la necesidad de lograr la educación para todos, sino que además destacó la necesidad de mejorar la calidad de la educación. En este foro se formuló la siguiente recomendación: “mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales” (UNESCO, 2000, artículo 7, p.36).

Sin embargo, también existe dificultad en acordar los aspectos que se deben mejorar y en cómo mejorarlos para caminar hacia la mejora de la educación. Del mismo modo, las políticas de los sistemas educativos de los diferentes países suelen orientarse o bien hacia doctrinas de competitividad y productividad económica, o bien hacia doctrinas basadas en la igualdad y la cohesión social. Ello, sin duda, hace necesario una toma de posición o definición previa respecto a un concepto tan ambiguo y relativo en su definición como es el de calidad educativa.

En este primer capítulo ahondaremos en el concepto de calidad educativa y en los principales factores que la determinan.

1.1. BREVES PINCELADAS HISTÓRICAS SOBRE LA CALIDAD

La calidad como factor inherente a la actividad humana ha existido a lo largo de toda la historia. El propósito de hacer las cosas de la mejor manera posible y el deseo de superación ha sido intrínseco a la persona desde sus orígenes y ha propiciado el avance tecnológico y cultural de la humanidad.

Los estudiosos de la calidad ya encuentran vestigios de esta preocupación por la labor bien hecha desde los tiempos prehistóricos, en la fabricación de herramientas o construcción de las primeras viviendas.

Ya en el código de Hammurabi (1728 a 1686 a.c.), capítulo CCXXIX, se hace referencia a la calidad de construcción de las casas. Concretamente se hace alusión al control de la calidad y a los procedimientos para intentar evitar futuros errores en las construcciones. En la ley 229 se establece que si un albañil ha construido una casa y se hunde por no ser suficientemente sólida, matando a sus habitantes, el albañil deberá pagar con la pena de muerte (Lara, 2008).

Igualmente, la civilización fenicia tenía uno de los métodos correctores más expeditivos que se conocen. Cuando alguien violaba de forma repetitiva los estándares de calidad, los inspectores eliminaban la posibilidad de nuevos errores cortando la mano a las personas que elaboraban productos defectuosos de forma habitual.

Fue en la Edad Media, con el surgimiento de los gremios de artesanos, cuando se hicieron más explícitas las normas de calidad. Con ello se conseguía la perfección de los artículos elaborados y que cada gremio pudiese tener la exclusividad de la fabricación de los productos.

Como vemos, la evolución de la calidad a lo largo de la historia pone de manifiesto la preocupación de las diferentes culturas y civilizaciones por alcanzar niveles aceptables de calidad en sus producciones.

Ya en 1664 Colbert, político y economista francés, redactó un informe para el Rey Luis XIV en el que afirma: "Si nuestras fábricas aseguran, por un trabajo cuidadoso, la calidad

de nuestros productos, los extranjeros estarán interesados en aprovisionarse aquí, y fluirá el dinero al reino” (Maldonado, 2005, p.11).

En estas épocas, en las que la producción era totalmente artesanal, no existían apenas problemas de calidad porque existía una comunicación y un contacto permanentes entre el fabricante y el cliente. Los auténticos problemas de calidad en la producción surgen cuando la fabricación en serie sustituye a la producción artesanal y se produce un enorme aumento de productos defectuosos que salen de las cadenas de producción.

Así, y llegados al siglo XX, se comienzan a aplicar los grandes avances y descubrimientos científicos y tecnológicos a la mejora de la calidad de los productos fabricados. Sin embargo, desde los inicios de este siglo se produce una ampliación contextual determinante en la aplicación de cánones de calidad desde el ámbito productivo al administrativo y de gestión, hasta llegar al concepto de *Calidad Total*.

Para ver cómo ha evolucionado la calidad en las últimas décadas seguiremos la propuesta de Miranda y Romero (2006), quienes consideran cinco etapas:

1º Etapa. Desde la revolución industrial hasta 1930: Hasta la revolución industrial el trabajo era prácticamente artesanal y se caracterizaba porque el trabajador tenía la responsabilidad sobre la producción completa de un producto. Con el cambio del trabajo manual al trabajo mecanizado surge la figura del supervisor, quien asumía la responsabilidad de la calidad del producto. En esta época el interés se centraba en la inspección, encargada de separar los productos defectuosos de los aptos para la venta.

2º Etapa. 1930-1949: El interés principal en esta época se centra en la toma de medidas correctivas sobre los procesos tecnológicos y no sólo en detectar los productos defectuosos. Los inspectores de calidad continuaban siendo un valor fundamental en el resultado de la empresa, pero ahora se distribuían a lo largo de todo el proceso productivo y no sólo en el producto final.

3º Etapa. 1950-1979: En esta etapa se extiende la inspección de la calidad al control de todos los factores del proceso, ampliando a la identificación inicial y llegando hasta la satisfacción final del cliente, incluso las expectativas del consumidor. Durante esta etapa se consideró que éste era el enfoque correcto y el interés principal consistió en la coordinación de todas las áreas organizativas en función de un objetivo final: la calidad. Se podría decir que las etapas anteriores estaban centradas en el incremento de la producción

a fin de vender más, mientras que en esta etapa se pasa a producir con mayor calidad a fin de poder vender mejor, considerando las necesidades del consumidor y produciendo en función del mercado. Es entonces cuando se inician programas específicos para la mejora de la calidad y se desarrollan sistemas de calidad para las áreas de calidad de las empresas, donde además de la medición, se incorpora la planificación de la calidad.

4° Etapa. Década de los 80: En esta década, el logro de la calidad no es producto de un programa o sistema de calidad, sino que es la elaboración de una estrategia encaminada al perfeccionamiento continuo de ésta en toda la empresa (dirección estratégica de la calidad). El énfasis principal de esta etapa es el conocimiento de las necesidades y expectativas de los clientes, para construir una organización empresarial que las satisfaga. La responsabilidad de la calidad es en primer lugar de la alta dirección, la cual debe liderarla y deben participar todos los miembros de la organización.

5° Etapa. 1990 hasta nuestros días: La característica fundamental de esta etapa es que pierde sentido la antigua distinción entre producto y servicio. Lo que existe es el valor total para el cliente. Esta concepción se conoce como *Calidad Total*. La calidad es apreciada por el cliente desde dos puntos de vista, calidad perceptible y calidad factual. La primera es la clave para que el cliente compre, mientras que la segunda es la responsable de lograr la lealtad del cliente con la marca y con la organización. Un servicio de *Calidad Total* es un enfoque organizacional global que hace de la calidad de los servicios, según la percibe el cliente, la principal fuerza propulsora del funcionamiento de la empresa.

Vemos que, a lo largo de la historia, la calidad se ha vinculado principalmente al ámbito industrial y empresarial. Sin embargo, planteamientos más actuales vinculan la calidad a todos los sectores y ámbitos y, no solo reconocen la dignidad y el potencial intelectual del ser humano para la realización de su actividad profesional, sino que además lo conciencian sobre la naturaleza e importancia de su trabajo.

En el ámbito educativo el término *calidad* se ha utilizado desde hace décadas, aunque ha sido a partir de los últimos veinte años cuando se ha comenzado a aplicar de manera generalizada. Las primeras aproximaciones al concepto de *calidad educativa* se produjeron cuando en la mayoría de países desarrollados se consiguió el acceso de toda la población a la educación. Una vez conseguido ese primer objetivo de acceso al sistema educativo, las administraciones comenzaron a preocuparse porque este sistema adquiriese altos niveles de calidad.

En los siguientes apartados avanzaremos en el concepto de calidad, primero planteado desde una perspectiva general, para centrarlo posteriormente en el ámbito educativo.

1.2. ACEPCIONES DEL TÉRMINO CALIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Para ahondar en el término *calidad* hay que tener en cuenta, previamente, su carácter complejo y multidimensional. Este término es usado desde múltiples enfoques y encierra, a su vez, numerosos aspectos y factores.

El *Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española* (2001) define el término *calidad* como "Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor. Buena calidad, superioridad o excelencia". En ambas acepciones se advierte el carácter relativo del término, ya que se habla de la necesidad de comparar o de valorar diferentes productos o servicios para poder otorgar esa cualidad.

Para la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR³), la calidad se define como "la facultad de un conjunto de características inherentes de un producto, sistema o proceso para cumplir los requisitos de los clientes y de otras partes interesadas". Según la norma española referida a la gestión de calidad:

El concepto de calidad es ante todo subjetivo, ya que cada consumidor o usuario tiene una idea distinta de lo que se entiende por él. Sin embargo, todo el mundo está de acuerdo en que hablamos de la calidad cuando vemos cubiertas todas nuestras expectativas, tanto si se trata de un producto o de un servicio (Cano, 1998, p. 281).

Por tanto, y tomando en consideración esta dimensión subjetiva del concepto puede decirse que la calidad no es sólo calidad producida sino también y, sobre todo, calidad percibida. Partimos, por tanto, de que al hablar de calidad nos encontramos con un concepto relativo (Egido, 2005).

Para hablar de esta naturaleza relativa del término calidad, partiremos de un conocido artículo de Harvey y Green (1993) "Definig Quality". En este texto, los autores afirman que la

³ AENOR es una asociación privada reconocida por el Ministerio de Industria y Energía que emite certificados de calidad de acuerdo con las normas internacionales ISO 9000, las europeas EN29000 y las españolas que ella misma ha creado, UNE 66900 (<http://www.aenor.es>).

calidad es relativa tanto a la persona que lo utiliza como a las circunstancias en las que es usado. Esta teoría ha tenido una gran acogida en el ámbito educativo y ha sido recogida posteriormente por autores como González Galán (2004). Este autor plantea una clasificación de acepciones del término calidad que consideramos muy adecuada debido a que recogen equilibradamente las distintas aportaciones de los estudiosos de la calidad y, especialmente, porque se adecúan a los objetivos de calidad que han predominado en los modelos de evaluación de la calidad en el ámbito de la enseñanza. Las acepciones propuestas son las que se exponen a continuación.

1.2.1. Calidad como “excepción”

Esta acepción recoge la noción tradicional de calidad. Bajo esta perspectiva, la calidad no se consigue con el cumplimiento de ciertos criterios o cánones, sino que es intrínseca al propio producto o servicio. Se entiende como algo exclusivo para determinados privilegiados y de difícil consecución para el resto. En el contexto educativo nos estaríamos refiriendo a aquellos centros cuya calidad se le presupone por su tradicional reputación o por su denominada “exclusividad”.

También en esta línea estaría la calidad como “altos estándares”, en la que se permite la evaluación por la existencia de un conjunto de criterios que contrastan la existencia o no de ésta. Estos estándares son los que identifican los componentes de la excelencia, aún así, estos criterios suelen ser establecidos de manera interesada, aleatoria y, a veces, de modo que son casi inalcanzables para el resto. En el ámbito educativo, estos estándares tendrían mucho que ver con la disposición de recursos económicos y con los procesos de selección de los mejores estudiantes.

Nosotros consideramos, sin embargo, una segunda noción de excelencia, defendida por González Galán (2004), en la que toda institución que se lo proponga pueda alcanzar los estándares de calidad. Esta concepción de calidad lleva implícita la idea de que la calidad es mejorada si los estándares se elevan. Estos estándares habrán de ser absolutos y comprobados por expertos externos si deseamos una comparativa entre instituciones. Sin embargo, si el objetivo último no es la comparación, se puede atender a estándares no universales, de forma que toda institución, según su tipología, pueda establecer sus propios estándares y aspirar de esta manera a la calidad.

1.2.2. Calidad como “perfección”

En esta acepción se evalúa la calidad del producto o servicio según su ajuste a unas especificaciones que se han predefinido y que son medibles. El objetivo no sería, en este caso, alcanzar ciertos estándares sino ajustarse a ciertas especificaciones en el proceso, que se han definido claramente.

Hemos destacado esta acepción por la importancia que en ella adquiere la prevención. En cada una de las fases de la elaboración del producto o de la prestación del servicio, se persigue la inexistencia de fallos. Se concede mucho más valor a la no aparición de defectos o errores que a detectarlos y solucionarlos una vez producidos. Es de suponer la importancia de esta prevención en el contexto educativo, en el que se debe poner todo el esfuerzo posible en que las cosas se hagan bien desde la primera vez y, si no es así, en buscar las causas del error y determinar las acciones de mejora oportunas para evitar que vuelva a producirse de nuevo.

A nuestro entender, la prevención supondría uno de los pilares básicos de la cultura de la calidad.

1.2.3. Calidad como “ajuste a un propósito”

La calidad, desde esta perspectiva, sería evaluada en función de la exactitud con la que el producto o servicio objeto a juzgar encajase con la finalidad para la que fue creado. Bajo esta noción de calidad se evitaría la posible situación, no tan inusual por otro lado, de un producto con cero defectos pero absolutamente inútil por su inadecuación para el propósito para el que fue creado.

Acercándonos, de nuevo, al contexto educativo, surgiría la cuestión de quién debería especificar el propósito. Podríamos optar por un propósito definido por el consumidor. En este caso, el propósito del producto coincidiría con los requerimientos marcados por el cliente. Sin embargo, la propia noción de cliente es confusa en el mundo de la educación, ya que el estudiante es receptor directo de los procesos formativos, pero también debemos considerar como clientes, en tanto que receptores indirectos del producto educativo, a los padres, a los empleadores, incluso a la propia sociedad en su conjunto.

Podríamos considerar también que debería ser la propia institución la que defina los propósitos de su acción. Así, las instituciones educativas deberían tener clara la misión

para la que han sido creadas y tener claramente definidos sus objetivos. En este caso, una institución de calidad sería aquella que ha definido claramente sus metas y es eficaz en su consecución.

El principal problema de esta acepción de calidad como ajuste a un propósito radica, como es de suponer, en definir con claridad cuáles son estos propósitos.

1.2.4. Calidad como “relación coste-valor”

Según esta acepción, una institución de calidad, además de alcanzar con eficacia sus propósitos, debe hacerlo con un consumo razonable de recursos. Debe ser eficaz pero también eficiente. Bajo esta concepción se entiende que es necesario determinar una serie de indicadores de funcionamiento para monitorear esta eficacia y eficiencia.

En el terreno educativo esta noción de calidad se entendería como rendición de cuentas. Una de las obligaciones de los proveedores del servicio sería la de rendir cuentas ante los financiadores, empleadores y, cómo no, ante los clientes.

No debemos olvidar que todavía los estudios de calidad educativa están ligados a determinados aspectos económicos de maximización de la rentabilidad. Pero ello, creemos, no puede desentenderse del hecho de que la educación es un derecho básico para todos, reconocido por la Constitución, que sirve como motor de un desarrollo individual y social cuyos beneficios no son inmediatamente perceptibles, ya que se manifiestan en una mejora de la convivencia social que no es fácilmente cuantificable.

1.2.5. Calidad como “valor añadido”

Aún teniendo en cuenta las anteriores acepciones, a nivel educativo faltaría una perspectiva más amplia. Entendemos que una visión más completa de la calidad educativa partiría de la consideración de que la educación no es solamente un servicio para el cliente, sino un proceso continuo de transformación del mismo. Así pues, una educación de calidad sería aquella que efectuara cambios en los estudiantes con el fin de que obtuviesen un enriquecimiento total (cultural, profesional, personal y social). Bajo estas premisas, el valor añadido sería una medida de calidad en términos de este enriquecimiento. Este valor añadido se basaría en la medida de los resultados académicos de los alumnos en relación a las de ingreso del mismo alumno en la institución. Pero no sólo ha de entenderse el valor añadido como una cuestión de conocimientos o habilidades adquiridos, sino desde una

perspectiva global (capacidad para involucrarse en la toma de decisiones y de reflexionar de manera crítica sobre aquellos temas que atañen a su formación, el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía, la autoexigencia, la autocrítica, la autoevaluación...).

1.2.6. La “Calidad Total”

Para autores como González Galán (2004), es necesario añadir una propuesta más genérica a las cinco propuestas realizadas por Harvey y Green (1993), una concepción de calidad que prestase atención prioritaria a aspectos que inciden decisivamente en la calidad educativa, aspectos como:

- a) Los procesos de gestión en los centros educativos.
- b) Estilos de dirección.
- c) Metodología de enseñanza.
- d) Clima escolar.
- e) Y calidad del profesorado.

Municio (1995) afirmaba que la calidad total se apoya en cinco pilares:

- a) Está centrada en el cliente, ya sea externo (padres, empresas, administración pública) o interno (docentes, servicios).
- b) Supone un compromiso de todo el personal implicado con la calidad.
- c) Requiere un apoyo sistemático de la organización al servicio de la calidad.
- d) Supone la introducción de modificaciones que llevan a la mejora permanente: prevención frente a control apoyo a la experimentación, potenciación de las iniciativas,...
- e) Y se basa en datos empíricos.

Ugalde (1995) señalaba seis principios de la calidad total en las organizaciones educativas:

- a) Orientación al cliente.
- b) Liderazgo de la dirección.
- c) Gestión de procesos.
- d) Implicación de todos en el proyecto común.
- e) Gestión basada en datos.
- f) Y aplicación de la mejora continua a todas las actividades de la organización.

A nuestro entender, ésta sería la concepción de calidad educativa que más se ajusta a la realidad y que potencia una mejora global de los sistemas u organizaciones educativas. Además, recoge las principales aportaciones de los planteamientos anteriormente expuestos.

Como vemos, debido a la amplitud y complejidad del ámbito educativo, la calidad no suele ir ligada a una definición expresa y explícita de la misma. Por el contrario, viene siendo habitual renunciar a tal definición o concretarla en aspectos que pueden considerarse como esenciales. En el siguiente apartado definiremos cuáles son estos componentes, agentes o factores que definen realmente un servicio educativo de calidad.

1.3. FACTORES DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Una de las cuestiones que más sorprenden en la literatura científica es la inexistencia de una definición expresa de *calidad educativa*. La mayoría de autores terminan por definir esta calidad educativa en función de ciertas cualidades, criterios y características.

En la revisión bibliográfica realizada hemos encontrado una serie de cualidades definitorias de la calidad en la educación que son nombradas reiteradamente por los estudiosos del tema (Arnaiz, 2012; De la Orden, 1998, 2007; González Galán, 2000; Pascual, 2006; Pareja y Torres, 2006; Pérez Juste, 2005; Torranzos, 1996). Según estos autores, para alcanzar los niveles deseables de calidad educativa las administraciones deben impulsar, de forma coordinada, acciones diversas que aseguren la equidad, la relevancia, la eficiencia y la eficacia del sistema educativo.

1.3.1. Calidad y equidad

El principio de la igualdad de oportunidades a lo largo del siglo XX ha sido el pilar sobre el que se ha asentado la dinámica legislativa en educación. Además, este principio se ha relacionado muy directamente con el de calidad educativa (Arnaiz, 2012; Arnaiz, Castro y Martínez, 2008; Blanco, 2008; Gimeno, 1999; Marchesi, 2000).

En la realidad, la equidad educativa se traduce en la adopción de medidas dirigidas a reforzar la atención a la diversidad y a asegurar que los objetivos de la educación se logren, de manera equiparable, para todos. Precisamente, la equidad es un componente esencial para el desarrollo de una educación de calidad que esté orientada al éxito de

todos (Sánchez-Santamaría y Ballester, 2014). En este sentido, nuestro sistema educativo debe de estar impregnado por la filosofía inclusiva cuyo ideario plantea el acceso, la presencia, la participación, la permanencia, el éxito y el logro de todos los estudiantes (Arnaiz, 2012; Echeita, 2013, Marchesi, 2000). Equidad, por tanto, se traduce en dar más apoyo material y humano a los que más lo necesitan, superando las exclusiones y desigualdades que afectan a los ciudadanos a la hora de tener acceso, permanencia activa y promoción en el sistema educativo global (Consejo Escolar de la Región de Murcia, 2006).

En una sociedad con desigualdades se ha de proporcionar posibilidades a todos los alumnos en función del medio del que se procede y al que se pertenece, de ahí la importancia de determinar una serie de indicadores de equidad:

- a) La igualdad de acceso a los servicios públicos.
- b) La participación equitativa en su utilización.
- c) Los años de permanencia en el sistema educativo.
- d) Los conocimientos exigidos para el logro de los objetivos no deben ser sustancialmente diferentes para los distintos grupos.
- e) Y el sistema del servicio que debe producir resultados similares en la mejora del bienestar de los grupos sociales.

La equidad, por tanto, tiene que ver con la igualdad de oportunidades y se basa en el reconocimiento, respeto y atención de la pluralidad. Establecer criterios de equidad en todas las áreas y procesos del sistema educativo no consiste en aplicar políticas igualitarias sino compensatorias, de manera que se produzca una justa distribución de los recursos (Jorge y Seibold, 2000).

La equidad es un valor en sí mismo que el sistema educativo debe potenciar, junto a los demás valores que se tratan de forma transversal en los centros educativos. La formación en valores tiene una enorme trascendencia ya que va más allá de la escuela toda vez que su principal objetivo es el formar personas responsables que deben convivir en un espacio de libertades democráticas. Una educación de calidad debe incorporar estos valores basados en la equidad, el respeto a los demás y el esfuerzo personal, familiar y social.

De hecho, en la legislación educativa de nuestro país en las últimas décadas se ha destacado el carácter equitativo de la educación. Así, la actual ley educativa, *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, destaca en su preámbulo:

Equidad y calidad son dos caras de una misma moneda. No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad. No hay mayor falta de equidad que la de un sistema que iguale en la desidia o en la mediocridad. Para la sociedad española no basta con la escolarización para atender el derecho a la educación, la calidad es un elemento constituyente del derecho a la educación (LOE, 2013, p. 97860).

Como vemos, la equidad educativa se ha convertido en una cuestión prioritaria en las agendas políticas educativas de muchos países (OCDE, 2012). Los esfuerzos para superar el principio de igualdad de oportunidades para dar una respuesta educativa de calidad a las necesidades diferenciales del alumnado es un hecho constatable en la investigación y publicaciones internacionales sobre equidad educativa. Según un estudio realizado por Sánchez Santamaría (2014) “la evidencia empírica disponible pone de manifiesto que los países con niveles elevados de equidad (entendida ésta como redistribución de las oportunidades de aprendizaje) y basados en la promoción de la cohesión social, tienden a presentar mayores y mejores resultados educativos” (p. 14).

Entendemos, por tanto, que la equidad es una demanda social derivada de la aspiración ciudadana que intenta reivindicar una sociedad más justa y equitativa.

1.3.2. Calidad y relevancia

Una segunda dimensión del concepto de calidad, complementario al anterior, está referida a lo que se aprende en el sistema educativo y a su relevancia en términos individuales y sociales. En este sentido, una educación de calidad es aquella cuyos objetivos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona y para desenvolverse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad (Torranzos, 1996).

La relevancia de los objetivos y de los logros educativos se convierte en el componente esencial de esta manera de entender la calidad de la educación, fundamentalmente porque ella tiene mucho que ver con la capacidad de asegurar la permanencia de los alumnos dentro del sistema educativo.

En la actualidad se pretende medir la relevancia de los sistemas educativos comparando sus resultados con los de otros sistemas similares. Para ello, se plantea la realización de evaluaciones internacionales que midan la utilidad práctica de los

aprendizajes que se imparten en nuestros centros escolares, comparándolos con los de otros países, en áreas básicas. Habría que reflexionar, entonces sobre qué organismos establecen este tipo de pruebas internacionales, qué criterios seleccionan para elaborar estas pruebas y cuáles son sus verdaderos fines. Este tema se abordará con mayor profundidad en el próximo capítulo.

1.3.3. Calidad y eficiencia

Otro aspecto en el que se fundamenta la calidad de un sistema educativo es su eficiencia. Un sistema será de mayor calidad en la medida en que, comparado con otro, logra mejores resultados con recursos similares. Por tanto, las instituciones educativas no sólo deben ser eficaces sino que deben buscar y alcanzar la eficiencia. Mientras que la eficacia, como se verá en el siguiente apartado, supone la obtención de los resultados deseados, la eficiencia se logra cuando ese resultado se consigue con un nivel ajustado de recursos. La eficiencia implica el uso óptimo de los recursos en beneficio del logro de los objetivos planificados. Así, determinación de los indicadores de eficiencia se apoya fundamentalmente en la valoración de los costos de todo orden (personales, temporales, sociales, materiales, económicos, renuncia a otros logros, etc.) que suponen los resultados obtenidos.

Como se planteó en el XVI encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y Estatales celebrado en Murcia en 2006, en el ámbito educativo se barajaron tres grandes categorías de índices de eficiencia:

- Eficiencia económica: productividad de la educación como formación de capital y recursos humanos.
- Eficiencia administrativa y de gestión: referida a la organización de recursos para ofrecer los servicios de educación.
- Eficiencia pedagógica: relaciona las acciones pedagógicas de los profesores con los resultados educativos de los alumnos.
- Eficiencia social: referida a las acciones pedagógicas y organizativas que favorecen la convivencia y refuerzan la cohesión social.

La eficiencia también es un indicador que se utiliza al comparar sistemas educativos de diferentes países.

Es importante destacar la gran importancia del gasto público en relación con los objetivos educativos y la propia calidad del sistema. Sin embargo, tenemos que reconocer

que, si bien es cierto que existe una innegable relación entre la eficacia y el gasto educativo, esta relación no es proporcional. Según resultados extraídos de evaluaciones internacionales, existen países que, invirtiendo cantidades similares o menores que el nuestro en educación, obtienen mejores puntuaciones en todas las áreas evaluadas. Este es un aspecto sobre el que se debería reflexionar para intentar mejorar la eficiencia de nuestro sistema educativo y, con ello, su calidad.

1.3.4. Calidad y eficacia

El modelo de *Escuelas Eficaces* es una sólida y sistemática línea de investigación que se inició en los años 60 y que tiene como finalidad conocer los factores escolares asociados al logro educativo y, para Murillo (2003), se ha convertido en la línea de investigación pedagógica que está aportando la mejor información para optimizar los niveles de calidad y equidad educativas. Este movimiento nace como reacción a las conclusiones del Informe Coleman (1966) que aseguraba que el rendimiento de los alumnos estaba determinado por el origen social de los mismos y la escuela no jugaba un papel determinante en este sentido.

La investigación sobre la eficacia escolar ha evolucionado mucho en estos años a nivel conceptual, metodológico, de enfoque y también en sus pretensiones. Una visión clásica de este movimiento considera que un sistema educativo eficaz es aquél que logra que los alumnos realmente aprendan y sepan aplicar lo que se establece en los planes y programas curriculares. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa. La eficacia, por tanto, se podría definir como la capacidad de un sistema educativo para lograr que la mayoría de sus alumnos sean capaces de conseguir los objetivos propuestos. En este sentido, cuanto mayor sea el número de alumnos que alcancen estos objetivos en el tiempo previsto para ello, mayor será la eficacia del sistema.

Las *Escuelas Eficaces* presentan como característica central de su gestión la concentración de esfuerzos en los aspectos pedagógicos. Dentro de ellas se desarrolla una dinámica escolar donde se construyen estrategias pedagógicas que generan resultados eficaces, relevantes y eficientes. La gestión de estos centros se basa en la organización, coordinación y articulación de las actividades y de las acciones pedagógicas dentro de la vida de la escuela, donde la participación de todos los sectores de la comunidad educativa se constituye en un elemento fundamental.

Como vemos, la eficacia del sistema educativo tiene mucho que ver con la forma en que se gestiona. Analizando la gestión y organización de un centro educativo eficaz de secundaria, Rutter (1979) llegó a identificar siete factores como los más relacionados con la eficacia de las escuelas: el sistema de control de los alumnos, el ambiente proporcionado a éstos, su implicación y desarrollo académico, el comportamiento de los profesores, la gestión del aula y la gestión de la estructura del centro. En relación a este último factor, Rutter llegó a la conclusión de que las *Escuelas Eficaces* combinan un liderazgo activo del director con la participación del conjunto de los profesores.

Asimismo, a partir de sus propios estudios y de la comparación con los resultados de otras investigaciones, Edmonds (1979) resumió en cinco los componentes de las *Escuelas Eficaces*:

- Fuerte liderazgo de la dirección, que tiene como objetivo prioritario la calidad de la enseñanza que se imparte en el centro.
- Un alto nivel de motivación de los profesores, que creen en las posibilidades de aprendizaje los alumnos, y se esfuerzan para que la mayoría de ellos alcancen, cuando menos, los contenidos mínimos.
- La existencia de una atmósfera ordenada y segura, que facilita y estimula el aprendizaje de los alumnos y la enseñanza de los profesores.
- Un fuerte énfasis en la adquisición de las habilidades básicas.
- Y frecuentes evaluaciones y controles del rendimiento, que se utilizan para mejorar los programas educativos.

Muñoz Repiso (1997) considera que una *escuela eficaz* es aquella que logra buenas calificaciones para sus alumnos, pero además es una escuela de calidad si los logros alcanzados son social y humanamente relevantes. Así, partiendo del movimiento de *Escuelas Eficaces* surge una concepción localizada en las instituciones o centros escolares, el movimiento de *Mejora de la Escuela*, que se centra en el desarrollo de proyectos específicos para la mejora escolar, que nacen desde los propios centros educativos.

En un intento de integrar las aportaciones de ambos movimientos, *Eficacia Escolar* y *Mejora de la Escuela*, nace el movimiento de *Mejora de la Eficacia Escolar* que dirige su atención hacia el centro y los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en el aula como unidades fundamentales de análisis, pero sin desdeñar la acción de factores contextuales externos al centro. Este movimiento también analiza la relación entre los

cambios que se producen en el centro y su impacto sobre los resultados del alumnado (Arnaiz et al., 2008). Para esta autora, un sistema eficaz:

[...] debe promover una educación que garantice el derecho de todos los niños y jóvenes a recibir una educación de calidad basada en los principios de igualdad, equidad y justicia social. Así, las instituciones deben impulsar los procesos necesarios para garantizar la inclusión y la participación del alumnado en la vida del centro, ofreciendo una educación de calidad para todos, contar con el esfuerzo compartido de la comunidad educativa y alcanzar los objetivos marcados en las diferentes normativas educativas (Arnaiz, 2012, p.26).

Para Murillo (2003), las *Escuelas Eficaces* son “aquellas que promueven de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (p. 2). Las investigaciones enmarcadas en este movimiento recogen tres planteamientos clave: el principio de equidad, la idea de valor añadido y la preocupación por el desarrollo integral del alumno.

Conseguir centros eficaces es uno de los objetivos de la política educativa de muchos países como elemento esencial de calidad. En este marco, la evaluación de centros representa un medio para un fin: lograr centros eficaces y de calidad a través de un sistema que nos permita controlar, valorar y tomar decisiones en un proceso continuo y sistemático que facilite un desarrollo progresivo en el logro de los objetivos y de este modo avanzar y construir una educación de calidad, como meta final (Sánchez, 2007).

Para nosotros, una escuela eficaz y de calidad debe ser asequible a todos, en condiciones de igualdad de oportunidades y cumplir así su labor promotora de la igualdad social. Por ello, valorar la eficacia de un sistema educativo o de un centro escolar basándonos exclusivamente en los resultados académicos de sus alumnos es ofrecer una visión excesivamente reduccionista de la eficacia escolar.

En este punto, nos gustaría resaltar los trabajos de investigación del *Grupo de Investigación de la Universidad de Murcia “Educación inclusiva: una escuela para todos” (EDUIN)*. En las investigaciones que han realizado en centros de nuestro entorno evidencian “el interés, las posibilidades de mejora, la satisfacción del trabajo en equipo, pero también las dificultades que muchas veces tienen los centros para llevar a cabo por sí mismos procesos de transformación conducentes hacia una educación más inclusiva” (Arnaiz, 2012, p.28).

1.3.5. Otras aportaciones

Para Wilson (1992), la calidad de la enseñanza supone planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden. Una escuela de calidad no trata de poseer en grado elevado algunos rasgos, sino más bien se identifica por la presencia equilibrada de todos ellos. Así, en una escuela de calidad:

- Existen unos valores propios, reflejo de su identidad y propósitos que son compartidos por sus componentes.
- El profesorado trabaja en equipo, colabora en la planificación, participa en la toma de decisiones, está comprometido con la innovación y evalúa la propia práctica.
- Existe una dirección eficaz, asumida, que no se contrapone con la necesaria participación y colegialidad.
- Las familias apoyan la tarea educativa del centro y éste se encuentra abierto a ellos.
- Se brinda un clima favorable para el aprendizaje, en el que existe un compromiso de normas y finalidades claras y compartidas.
- Cuentan con el apoyo activo de las autoridades educativas responsables, cuya misión se centra en facilitar los cambios necesarios en la dirección de las características apuntadas.
- El currículo se planifica cuidadosamente e incluye tanto las materias que permiten adquirir los conocimientos y destrezas básicas como las indicaciones para una evaluación continuada, al tiempo que se reflejan los valores asumidos por la escuela.
- Se racionaliza el empleo del tiempo de aprendizaje, articulando las materias y las secuencias didácticas de modo que se eviten duplicidades y repeticiones innecesarias.
- Y existen oportunidades de formación permanente relacionadas con las necesidades de la Escuela.

Según Pérez Juste (2005), la calidad de la educación puede concretarse en las siguientes líneas:

1. Un proyecto educativo relevante: orientado a la formación integral del ser humano, basado en los principios de personalización y pertinencia social, capaz de atender

a la diversidad de los educandos y de ofrecer a todos ellos la atención y los medios y recursos precisos para una efectiva igualdad de oportunidades. Un proyecto educativo que sea el eje vivo de la actividad diaria de los educadores, que cuente con el acuerdo, el apoyo y el compromiso de la comunidad y de la Administración educativa.

2. Un conjunto de medios, suficientes, adecuados y eficaces, entre ellos, y fundamentalmente, los siguientes:
 - a) Un apoyo comprometido de la Administración educativa.
 - b) Un currículo adecuado, elaborado con criterios realistas y de calidad.
 - c) Unos centros educativos con infraestructuras suficientes y adecuadas a la actividad docente.
 - d) Un profesorado científicamente preparado, que trabaja en equipo, pedagógicamente capacitado, socialmente reconocido, política e institucionalmente apoyado y, en consecuencia, personalmente ilusionado y comprometido.
 - e) Una formación del profesorado de calidad que garantice una formación continua adecuada y en consonancia con los cambios imperantes en nuestra sociedad.
 - f) Una adecuada organización de la institución: coordinación de personas, tareas y funciones, y participación, según las posibilidades y formación de cada uno, de los miembros de la comunidad educativa.
 - g) Un clima escolar, construido intencionalmente al servicio del proyecto educativo, con la activa implicación de profesores y alumnos y el apoyo de las familias, tanto en el centro como en el ámbito puramente familiar.
 - h) Una adecuada planificación y puesta en marcha de los servicios complementarios que incluya la apertura del centro al entorno próximo y remoto (proyectos europeos) y a la integración de los aspectos formales y no formales de la educación.
 - i) Unos servicios técnicos de apoyo a la comunidad educativa, imprescindibles por la extraordinaria complejidad de las instituciones educativas. En particular, unos servicios de orientación y tutoría, atentos a la formación integral de todo el alumnado y al apoyo especializado a quienes lo necesiten.
 - j) Un Servicio de Inspección de calidad que controle y asesore con eficacia.
 - k) Un buen sistema de gestión de la calidad, según las aportaciones de la

investigación y la experiencia, donde el liderazgo del equipo directivo y el personal del centro tengan el debido protagonismo.

l) Un sistema eficiente de evaluación al servicio de la mejora (del Proyecto y del conjunto de medios y recursos)

3. Y un sistema de evaluación independiente del centro educativo, de carácter integral, orientado a informar a la comunidad y a responder ante ella en relación con la eficacia, la eficiencia y la satisfacción de las partes interesadas, en particular de los miembros de la comunidad educativa

Casanova (2012) plantea la importancia de diseñar un currículo que ofrezca verdaderas respuestas a los alumnos para su vida y para la sociedad en general. Para esta autora, “si esa deseada calidad no se traslada a un currículum apropiado, se queda en una mera declaración de buenas intenciones” (p.9). Así considera necesario reflejar las decisiones teóricas sobre calidad educativa en el establecimiento de un currículo y de una organización educativa que las haga viables.

Braslavsky (2006), en su documento *“Diez factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XXI”*, lleva a cabo un análisis de los diez factores que inciden en la construcción de una educación de calidad en la actualidad:

1. La pertinencia personal y social como foco de la educación.
2. La convicción, estima y autoestima de los estratos involucrados.
3. La fortaleza ética y profesional de los profesores.
4. La capacidad de conducción de los directores y el personal intermedio.
5. El trabajo en equipo al interior de la escuela y del sistema educativo.
6. Las alianzas entre las escuelas y otros agentes educativos.
7. El currículo en todos los niveles educativos.
8. La cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos.
9. La pluralidad y la calidad de las didácticas.
10. Y los mínimos materiales y los incentivos socioeconómicos y culturales.

Para esta autora cada factor resalta su comparación y contraste con el humanismo, ya que una educación de calidad está orientada al desarrollo de seres humanos exitosos, que vivan en sociedades exitosas.

En definitiva, la calidad de la educación es el resultado de la correcta articulación de un

buen proyecto educativo, fundamentado en los principios de personalización y pertinencia social, un currículum realista y adecuado al contexto sociocultural y un conjunto suficiente y adecuado de medios y recursos personales, organizativos y materiales.

1.4. LA EVOLUCIÓN DE LA CALIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS

La educación en España ha pasado en los últimos años por un proceso continuado de cambio sin precedentes. Aunque los logros del sistema educativo español son evidentes, no podemos dejar de reconocer los problemas todavía existentes y, sobre todo, afrontar los retos y desafíos de la sociedad hacia la que avanzamos. En este panorama, el término calidad ocupa un lugar preferente en el debate educativo (Barrio, 2006).

Entre los principales objetivos que se han planteado las últimas leyes educativas se encuentran la mejora de la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación. Se pretende aproximar las tasas de titulación en todos los niveles educativos a las que se alcanzan en los países mejor situados de nuestro entorno y a las que la Unión Europea se propone como objetivo para los próximos años. Pero no sólo se persigue ofrecer más formación para todos, sino también de mayor calidad, para que permita una incorporación más satisfactoria al mundo laboral y a una sociedad cambiante y fuertemente interrelacionada con otras culturas.

Todas nuestras leyes educativas han puesto un empeño especial en lograr mayores niveles de calidad del sistema educativo y así lo han hecho constar de manera expresa o implícita en sus contenidos. Así, nuestro marco normativo ha recogido determinados principios y aspectos de la educación que inciden de manera especial en la calidad educativa.

La *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*, en su título IV, citaba expresamente una serie de factores que, entre otros, poseen una incidencia directa en la calidad educativa como son: a) la cualificación y formación del profesorado; b) la programación docente; c) los recursos educativos y la función directiva; d) la innovación y la investigación educativa; e) la orientación educativa y profesional; f) la inspección educativa y g) la evaluación del sistema educativo.

En 1994, el Ministerio de Educación y Cultura publicó el documento *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza* en el que se proponen 77 medidas para mejorar la calidad de la enseñanza. Estas medidas se relacionan con seis ámbitos diferentes: educación en los valores, igualdad de oportunidades, autonomía de los centros docentes, dirección y participación educativa en el gobierno de los mismos, formación y perspectivas profesionales de los docentes y evaluación del sistema educativo y de la función inspectora (Arnaiz et al., 2008).

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG) en su título preliminar incide en la elaboración y posterior garantía de una enseñanza de calidad desde otros aspectos como: el fomento a la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno los centros, el apoyo al funcionamiento de los órganos de gobierno de los centros, el impulso constante de la formación continua, la creación de procedimientos para la evaluación del sistema educativo, etc. Posteriormente, y como desarrollo de las leyes orgánicas antes citadas, se publica una resolución de la Dirección General de Centros Educativos en 1997 por la que se dictan instrucciones para la implantación, con carácter experimental, del modelo Europeo de Gestión de Calidad en los centros docentes y, en el mismo año, aparece una orden en la que se establece el plan anual de mejora en los centros docentes y se dictan instrucciones para su desarrollo y aplicación (Arnaiz et al., 2008).

Por su parte, la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (LOCE)*, en el Capítulo I de su Título Preliminar aborda los principios de calidad del sistema educativo enumerando, en su artículo 1, tales principios:

- a) La equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales.
- b) La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, y la igualdad de derechos entre los sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, así como la práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación cívica de los alumnos en actividades de voluntariado.
- c) La capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales.
- d) La participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, en el ámbito de sus correspondientes competencias y responsabilidades, en el desarrollo de la actividad escolar de los centros, promoviendo, especialmente, el necesario clima de convivencia y estudio.
- e) La concepción de la educación como un proceso permanente,

cuyo valor se extiende a lo largo de toda la vida. f) La consideración de la responsabilidad y del esfuerzo como elementos esenciales del proceso educativo. g) La flexibilidad, para adecuar su estructura y su organización a los cambios, necesidades y demandas de la sociedad, y a las diversas aptitudes, intereses, expectativas y personalidad de los alumnos. h) El reconocimiento de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, manifestado en la atención prioritaria a la formación y actualización de los docentes y a su promoción profesional. i) La capacidad de los alumnos para confiar en sus propias aptitudes y conocimientos, desarrollando los valores y principios básicos de creatividad, iniciativa personal y espíritu emprendedor. j) El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa. k) La evaluación y la inspección del conjunto del sistema educativo, tanto de su diseño y organización como de los procesos de enseñanza y aprendizaje. l) La eficacia de los centros escolares, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva de los centros (LOCE, 2002, p. 45192).

El título Preliminar de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE)* comienza con un capítulo dedicado a los principios y los fines de la educación, que constituyen los elementos centrales en torno a los cuales debe organizarse el conjunto del sistema educativo. En un lugar destacado aparece formulado el principio fundamental de la calidad de la educación para todo el alumnado, en condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades. La participación de la comunidad educativa y el esfuerzo compartido que debe realizar el alumnado, las familias, el profesorado, los centros, las Administraciones, las instituciones y la sociedad en su conjunto constituyen el complemento necesario para asegurar una educación de calidad con equidad.

Según esta ley, un sistema educativo de calidad debe asentarse en los principios que se establecen en su Capítulo 1, artículo 1:

a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias; b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad; c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación; d) La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida; e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de

aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad; f) La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores; g) El esfuerzo individual y la motivación del alumnado; h) El esfuerzo compartido por el alumnado, familias, profesores, centros, administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad; i) La autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos; j) La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes; k) La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social; l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres; m) La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea; n) El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa; ñ) La evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados; o) La cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas en la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas; p) La cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa (LOE, 2006, pp. 17164-17165)

Por último, la actual ley educativa, *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*, ya en su preámbulo recoge la importancia de la calidad de nuestro sistema educativo:

El reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social (p.97858).

Del mismo modo, determina que:

Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades. Sólo desde la calidad se podrá hacer

efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales» (LOMCE, 2013, p. 97859)

De acuerdo con la reflexión anterior, es importante destacar que la mejora de la calidad democrática de una comunidad pasa inexorablemente por la mejora de la calidad de su sistema educativo.

Ya en el articulado de la ley, se añade un nuevo artículo 2 (bis) en el que se incluye el siguiente punto: “4. El funcionamiento del Sistema Educativo Español se rige por los *principios de calidad*, cooperación, equidad, libertad de enseñanza, mérito, igualdad de oportunidades, no discriminación, eficiencia en la asignación de recursos públicos, transparencia y rendición de cuentas” (LOMCE, 2013, p. 97867).

En el mismo sentido, se añade un nuevo artículo 122 (bis), con la siguiente redacción:

Acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes: 1. Se promoverán acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva, según establezcan el Gobierno y las Administraciones educativas. Dichas acciones comprenderán medidas honoríficas tendentes al reconocimiento de los centros, así como acciones de calidad educativa, que tendrán por objeto el fomento y la promoción de la calidad en los centros; 2. Las acciones de calidad educativa partirán de una consideración integral del centro, que podrá tomar como referencia modelos de gestión reconocidos en el ámbito europeo, y habrán de contener la totalidad de las herramientas necesarias para la realización de un proyecto educativo de calidad. A tal fin, los centros docentes deberán presentar una planificación estratégica que deberá incluir los objetivos perseguidos, los resultados a obtener, la gestión a desarrollar con las correspondientes medidas para lograr los resultados esperados, así como el marco temporal y la programación de actividades. La realización de las acciones de calidad educativa estará sometida a rendición de cuentas por el centro docente; 3. El proyecto educativo de calidad supondrá la especialización de los centros docentes, que podrá comprender, entre otras, actuaciones tendentes a la especialización curricular, a la excelencia, a la formación docente, a la mejora del rendimiento escolar, a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, o a la aportación de recursos didácticos a plataformas digitales compartidas. Los resultados de las acciones se medirán, sobre todo, por las mejoras obtenidas por cada centro en relación con su situación de partida. Las acciones de calidad educativa, que deberán

ser competitivas, supondrán para los centros docentes la autonomía para su ejecución, tanto desde el punto de vista de la gestión de los recursos humanos como de los recursos materiales y financieros; 4. Para la realización de las acciones de calidad, el director del centro dispondrá de autonomía para adaptar, durante el período de realización de estas acciones, los recursos humanos a las necesidades derivadas de los mismos. Las decisiones del director deberán fundamentarse en los principios de mérito y capacidad y deberán ser autorizadas por la Administración educativa correspondiente, que se encargará de que se cumpla la normativa aplicable en materia de recursos humanos. La gestión de los recursos humanos será objeto de evaluación específica en la rendición de cuentas (LOMCE, 2013, pp. 97902-97903).

Esta ley pretende alcanzar mayores niveles de calidad en nuestro sistema educativo poniendo el enfoque en la evaluación externa de resultados y en la satisfacción del cliente. Así, establece:

Desde la transición a la democracia, España ha alcanzado unas tasas de escolarización prácticamente del 100% desde los 3 años y ha desarrollado los instrumentos necesarios para garantizar unos niveles mínimos de educación al cubrir las necesidades básicas de los estudiantes y asegurar, para el conjunto de los centros docentes, unos niveles mínimos de calidad mediante el establecimiento de criterios de uniformidad. Debemos pues considerar como un logro de las últimas décadas la universalización de la educación, así como la educación inclusiva. Las diferencias entre los alumnos y alumnas de un mismo centro y entre los distintos centros indican que tenemos un sistema educativo más homogéneo que la media, lo que se traduce en un índice de equidad superior a la media de la OCDE. Sin embargo, el sistema actual no permite progresar hacia una mejora de la calidad educativa, como ponen en evidencia los resultados obtenidos por los alumnos y alumnas en las pruebas de evaluación internacionales como PISA (Programme for International Student Assessment). [...] Las evaluaciones externas de fin de etapa constituyen una de las principales novedades de la LOMCE con respecto al marco anterior y una de las medidas llamadas a mejorar de manera más directa la calidad del sistema educativo. Veinte países de la OCDE realizan a sus alumnos y alumnas pruebas de esta naturaleza y las evidencias indican que su implantación tiene un impacto de al menos dieciséis puntos de mejora de acuerdo con los criterios de PISA. Estas pruebas tendrán un carácter formativo y de diagnóstico. Por un lado deben servir para garantizar que todos los alumnos y alumnas alcancen los niveles de aprendizaje adecuados para el normal desenvolvimiento de la vida personal y profesional conforme el título pretendido, y además deben permitir orientar a los alumnos y alumnas en sus decisiones escolares de acuerdo con los conocimientos y competencias que realmente

posean. Por otro lado, estas pruebas normalizan los estándares de titulación en toda España, indicando de forma clara al conjunto de la comunidad educativa cuáles son los niveles de exigencia requeridos e introduciendo elementos de certeza, objetividad y comparabilidad de resultados. Además, proporcionan a los padres, a los centros y a las Administraciones educativas una valiosa información de cara a futuras decisiones. El objetivo de esta evaluación es la mejora del aprendizaje del alumno o alumna, de las medidas de gestión de los centros y de las políticas de las Administraciones (LOMCE, 2013, pp. 97861-97863).

Como vemos, desde la administración educativa se intenta caminar hacia una mejora de la calidad de nuestro sistema educativo. Sin embargo, estas buenas intenciones se han visto acompañadas, en los últimos años de crisis económica, por notables recortes en las políticas educativas de nuestro país, tanto a nivel local, regional y nacional. Entendemos, como se ha constatado en este capítulo, que una de las condiciones indispensables para conseguir esa mejora en la calidad educativa es la disponibilidad de los recursos necesarios. Sin esta base necesaria, hablar de mejora de la calidad se convierte en un discurso teórico difícil de llevar a la realidad de nuestras escuelas.

Por otro lado, desde los gobiernos se ha pretendido medir esta calidad educativa a través de evaluaciones externas, con pruebas estandarizadas basadas, principalmente, en el rendimiento del alumnado. Para nosotros, la mejora de nuestras escuelas debe ser una tarea colectiva que parta de las propias instituciones. La calidad educativa debe comportar un compromiso ideológico por parte de todos los sectores de la comunidad educativa y, ante todo, el apoyo e inversiones por parte de las administraciones.

Consideraciones finales del capítulo

Entendemos que sobre el aumento de los niveles de excelencia educativa de nuestro sistema inciden una pluralidad de factores que van desde los recursos educativos de los centros y los planes educativos y curriculares, hasta la formación inicial y permanente del profesorado, sus condiciones de trabajo, la organización y el funcionamiento de los centros y, especialmente, la inversión en educación. Además, la calidad viene en gran medida condicionada por factores sociales y económicos ajenos al mundo de la educación, pero que repercuten de forma directa en la vida y actividad de los centros educativos.

Desde esta perspectiva, la calidad educativa no se centra exclusivamente en la adquisición de conocimientos y técnicas instrumentales por parte del alumnado, sino también y, de manera fundamental, en la adquisición de determinados valores y normas de comportamiento que posibiliten el crecimiento de una personalidad plena y crítica, así como una vida adulta equilibrada, coherente e integrada en el entorno.

Proponemos, por tanto, una visión mucho más amplia de la calidad educativa basada en un análisis de los recursos disponibles, los procesos educativos, y no sólo de los resultados obtenidos en diversos contextos. Este criterio de calidad está atravesado por el de equidad, que sugiere que dentro del sistema público no debería haber diferencias en los recursos ni en los procesos o, en todo caso discriminación positiva, orientada a favorecer a los estudiantes que tradicionalmente han tenido peores resultados.

Una vez perfilada nuestra particular concepción de la calidad educativa, hemos de avanzar en la manera de evaluarla, con el fin de determinar qué características son propias de la escuela de calidad y poder así generalizarlas al mayor número de contextos educativos posible. Precisamente a la evaluación de la calidad educativa dedicaremos el próximo capítulo.

Capítulo 2. La Evaluación de la Calidad Educativa

Introducción

Los términos “calidad” y “evaluación” están estrechamente unidos. Cuando hablamos de calidad es porque con anterioridad se ha realizado una evaluación ya sea implícita o explícitamente. Siguiendo a González Galán (2004):

Es poco congruente hablar de calidad sin hablar de evaluación, puesto que tildar una cosa como algo que tiene calidad exige realizar una medida, compararla con un referente ideal y elaborar un juicio sobre la adecuación del objeto o sujeto evaluado al referente utilizado (p. 17).

En el ámbito educativo, el reconocimiento del derecho de los ciudadanos a recibir información sobre la educación que reciben, así como el interés de los gobiernos por un análisis comparativo de sus sistemas educativos, ha dado lugar a una preocupación generalizada por la evaluación de éstos.

Si en el capítulo primero hemos ahondado en el concepto de calidad educativa y en sus componentes y factores, en éste segundo abordaremos el modo en el que se evalúa esta calidad, primero a nivel general y luego centrados en el marco educativo español.

Prestaremos un especial interés a la figura del docente como pieza fundamental de la calidad educativa veremos cómo, en cualquier modelo evaluativo, los recursos humanos son un elemento clave en la calidad de la educación.

2.1. LOS ORÍGENES DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

La evaluación de la calidad en el mundo empresarial e industrial es un concepto relativamente antiguo. Pero, desde una perspectiva científica, no es hasta mediados del siglo XX cuando comienzan a aparecer modelos y sistemas útiles a la hora de evaluar la calidad. Nos estamos refiriendo al tratamiento de la calidad de una manera formal.

En el ámbito educativo, la preocupación por la calidad no surge hasta la década de los años 60, cuando la mayoría de países desarrollados logran el acceso generalizado de la población a la educación. Es entonces cuando las administraciones centran sus esfuerzos en valorar los resultados obtenidos y fomentar un uso eficiente de los recursos (Egido, 2005).

Desde los años setenta, esta necesidad de calidad educativa ha sido auspiciada por el movimiento de *Escuelas Eficaces*, desde el que se propugna que las organizaciones educativas de calidad han de ser organizaciones eficaces que alcancen las metas y los fines que la sociedad espera de ellas. Existe, por otra parte, un movimiento alternativo al de las *Escuelas Eficaces* aunque con fines muy parecidos. Se trata del movimiento de *Mejora de la Escuela* que, como expresa De Miguel (1994), está orientado a la búsqueda de aspectos del centro que inciden en su funcionamiento y eficacia que deben mejorar y del modo en que deben hacerlo. Entendemos que las aportaciones más importantes de las investigaciones llevadas a cabo dentro del movimiento de *Escuelas Eficaces* han sido la localización de variables que se determinan en mayor o menor medida los productos educativos (Fernández y González, 1997).

También contribuyó al auge de la preocupación por la calidad educativa, la aparición de una nueva disciplina económica, la *Economía de la Educación*. Con el nacimiento de esta disciplina comienzan a impulsarse estudios para valorar la relación entre educación y crecimiento económico. Ciertamente es que esta relación ya había sido planteada con anterioridad, pero no desde una perspectiva científica.

Siguiendo a Egido (2005):

En este sentido, muchos autores sitúan la preocupación por la calidad de la educación en el interés de las sociedades postindustriales por la rentabilidad de los procesos educativos, es decir, en la preocupación por saber si el coste de la educación está justificado por los productos que proporciona. Concretamente, la puesta en práctica de sistemas amplios de evaluación de la calidad de la educación que abarcan el conjunto del sistema educativo puede situarse en Estados Unidos en ese periodo (p.20).

Para Tiana (1996), a finales de la década de los 60:

La demanda de respuestas objetivas y fiables a las cuestiones suscitadas acerca del sistema educativo estadounidense favoreció la canalización de notables recursos económicos hacia las actividades de evaluación, produciendo como consecuencia un gran impacto sobre su desarrollo académico y profesional. La evaluación educativa experimentaría así un apreciable desarrollo a partir de finales de la década de los sesenta, cuya influencia se haría sentir progresivamente en otros países (p. 38).

En las últimas décadas, los motivos que están contribuyendo a impulsar el interés por la evaluación de la calidad del sector educativo son, según De Miguel (1997), los siguientes:

- a) La calidad se ha convertido en una exigencia de la sociedad actual.

- b) La calidad es un factor de cambio, flexibilidad y personalización.
- c) Los mayores conocimientos sobre calidad en educación provocan una mayor demanda de la misma.
- d) La calidad supone un compromiso. Las instituciones cada vez son más responsables de lo que hacen.
- e) La calidad se ha convertido en un medio de supervivencia en un mundo cada vez más competitivo.
- f) La calidad implica a muchos agentes, ya no basta con disponer de buenos profesores para garantizar la calidad.
- g) La imagen de una institución educativa es la de su calidad, ya no basta con el prestigio histórico.
- h) La calidad nos permite conocer los resultados de las acciones formativas emprendidas.
- i) La calidad obliga a la transparencia.

González Ramírez (2000) también expuso los motivos del creciente interés por evaluar los sistemas educativos. Según este autor, son las demandas exteriores a los sistemas educativos (administración pública, estudiantes, asociaciones de padres, empresarios, etc.) las que presionan cada vez más sobre el desarrollo de los recursos y la eficacia de las organizaciones educativas.

Hoy por hoy, la investigación en educación tiene la difícil tarea de explicar las causas de las diferencias en el rendimiento de los alumnos y de los centros educativos en un sentido más amplio.

2.2. LA EVALUACIÓN COMO AGENTE DE MEJORA DE LA CALIDAD

Hasta ahora, se ha planteado el tema de la evaluación de la calidad desde una perspectiva fiscalizadora. Sin embargo, si avanzamos en la historia de esta disciplina, comprobamos cómo esta postura ha ido evolucionando hacia nuevos planteamientos que presentan una evaluación que no sólo informa sobre lo que ocurre sino que, sobre todo, contribuye al logro de la calidad. Una evaluación entendida como instrumento o herramienta puesta al servicio de los sistemas educativos.

Desde nuestra perspectiva, la evaluación como actividad puesta al servicio del control, por parte de quienes tienen la responsabilidad sobre el sistema educativo o sobre los centros y aulas, debe ser ampliada y enfocada desde una perspectiva pedagógica,

incorporando así la función de mejora. Hablamos entonces de una doble funcionalidad de la evaluación educativa: la función de control y la función formativa o de mejora.

Entendemos la necesidad de una función de control, pero esta función, por su propia naturaleza, pierde gran parte de su utilidad al resultar insuficiente tanto para mejorar el sistema en su planificación, implantación e implementación y resultados, como para afrontar los elementos que deben ser mejorados, dadas las limitaciones de la información que producen (MEC, 2004).

Por ello, desde que Scriven (1988) planteó la diferencia entre evaluaciones sumativas y formativas, se abre paso con mayor fuerza la necesidad de acudir a evaluaciones orientadas a la mejora: procesuales, continuas, y globales. Como consecuencia, tendremos en cuenta la concepción de la evaluación de la educación planteada por el profesor Pérez Juste (2004) que recomienda una concepción de la evaluación caracterizada por tres grandes cualidades: *integral*, *integrada* e *integradora*.

Con el término *integral* se quiere destacar la necesidad de que ninguna dimensión relevante del diseño, de los procesos y de los resultados quede fuera de la evaluación. Por otra parte, no abordar la evaluación de determinados aspectos puede llegar a alterar el currículo de los centros educativos, en la medida en que se puede transmitir la idea de que lo verdaderamente importante es objeto de evaluación, y lo que no tiene tanta relevancia queda fuera de la misma. Una actuación así altera el currículo al orientar el esfuerzo y el trabajo de maestros y alumnos hacia aquellos objetivos que son objeto de evaluación, dejando al resto en un segundo plano.

La consideración de la evaluación como *integrada* hace de ella una actividad que debe estar al servicio de la calidad de la educación. Nunca como algo añadido, al margen del proyecto educativo. La integración de la evaluación con la actividad educativa la convierte en un medio más, junto al resto de los programados, diseñados y desarrollados por el profesorado para alcanzar los objetivos de su programa. En esta línea, el carácter integrado de la evaluación hace del proyecto, de los procesos y no sólo de los resultados, su objeto de análisis.

Por último, el carácter *integrador* hace de la evaluación un componente activo de la calidad, en lugar del meramente pasivo que suele corresponderle cuando se limita a emitir juicios de valor sobre los resultados alcanzados. La evaluación, así entendida, dinamiza las actuaciones de profesores y alumnos, promueve la reflexión, el análisis y la autocrítica,

fomenta la innovación y estimula el deseo de mejora continua, base de cualquier actuación pedagógica de calidad. En otras palabras, se crea una cultura de la evaluación como proceso de mejora.

Esta concepción holística de la evaluación educativa también se puso sobre la mesa en el XVI Encuentro de Consejos Escolares autonómicos y del estado celebrado en Murcia en el año 2006 bajo la temática “La evaluación de la calidad en el sistema educativo”. Así se recoge en la memoria de este encuentro, elaborada por la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Para otros autores (Arnaiz y Azorín, 2014; Bolancé, Cuadrado, Ruiz y Sánchez, 2013; San Fabián y Granda, 2013), la evaluación como agente de mejora del sistema educativo pasa por la autoevaluación. Hoy día resulta imprescindible que sean los centros educativos los que autoevalúen sus prácticas para conseguir la mejora de sus procesos educativos. En esta línea, la autoevaluación de la labor docente se entiende como una herramienta necesaria para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje y en ella se basan la mayoría de sistemas para gestionar la calidad que se están implantando, cada vez más, en los centros educativos.

2.3. SISTEMAS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD

El aumento de estudios e investigaciones que se centran en la implementación y evaluación de planes, proyectos y programas para mejorar los procesos educativos dejan constancia del progresivo interés de los centros escolares por el aumento de la calidad de su enseñanza (Arnaiz, 2014; Arnaiz y Lledó, 2010; Blanco, 2008; Cantón, 2014; Espiñeira, Muñoz y Ziemer, 2012; Fernández, 2011; González, 2010; Pareja y Torres, 2006).

Para lograr esta mejora de calidad educativa, las diferentes organizaciones han puesto en marcha sistemas para gestionar la calidad. Este *Control de la Calidad*, en un principio, tiene que ver con técnicas de inspección que puedan evitar la salida de servicios o productos defectuosos. Sin embargo, en pocos años se ha evolucionado hacia conceptos como el *Aseguramiento de la Calidad* que se centran en el control de los procedimientos organizacionales, hasta llegar al concepto de *Calidad Total*, basado en la consecución de sistemas de calidad que incorporan la prevención y sirve para anticipar errores.

Sistemas de *Aseguramiento de la Calidad* fueron las primeras normas ISO, que tenían como finalidad estandarizar los sistemas de calidad, constituir a nivel internacional un

marco normativo de gestión y control de la calidad. Estudios más recientes mostraron que no bastaba con que las mejoras se redujesen al control de procesos, y se llega al concepto de *Calidad Total* que tiene implícita la noción de mejora continua orientada en la organización e involucramiento de todos sus miembros, y que busca satisfacer tanto al cliente interno como externo.

En este marco, han surgido numerosas normas, modelos, sistemas de certificación y acreditación, la mayoría de los modelos de calidad más utilizados hoy en día siguen el enfoque de la *calidad total* (EFQM, Norma ISO 9000 etc.).

2.3.1. El enfoque industrial

Aunque para algunos autores los principios de garantía y de mejora de la calidad adoptados en el mundo laboral son aplicables al mundo de la educación, la introducción de conceptos industriales de la calidad al ámbito educativo es más compleja. Este problema viene dado porque los objetivos y funciones de la educación no son puramente económicos, sino que van también unidos a la evolución de los objetivos personales del alumnado. A pesar de estos problemas, se diría que la necesidad de modelos de calidad para la educación, sean cuales fueren los supuestos en que se basen, es por lo general reconocida y apoyada por todos, aunque no necesariamente en base a los mismos argumentos.

Siguiendo a Arriaga (2005), la gestión de la calidad de centros educativos o sistemas educativos basados en un enfoque puramente industrial se podría medir basándose en los siguientes aspectos:

- a) El cumplimiento del plan dentro del plazo.
- b) La ausencia de errores en el cumplimiento del plan o programa.
- c) La exhaustividad de los contenidos impartidos.
- d) La comprensibilidad de los contenidos.
- e) La consideración de propuestas para el cambio.
- f) Y el nivel de quejas.

Según este enfoque, se construye el concepto de calidad educativa como un concepto objetivo, uniforme. Se asume que la educación es un objeto tangible que se puede apreciar y calificar como un producto terminado y que esta calificación debe alcanzar los estándares propuestos por las políticas, que establecen el modelo a alcanzar. De esta manera se evalúa el proceso educativo como un servicio que puede ser revisado y cuyos

componentes se pueden reducir a la calificación mediante una cifra que dé cuenta del proceso en los resultados finales de la observación (McCormic y James, 1996).

2.3.2. La Gestión de la Calidad Total

La filosofía de la *Calidad Total* fue iniciada por Deming (1986) y procede también del mundo industrial y empresarial (Arriaga, 2005). En contraste con las primeras definiciones de calidad centradas en la calidad del producto según criterios preestablecidos, este modelo traslada el énfasis del concepto hacia el cliente y su percepción de la calidad (Santana Bonilla, 1997).

En un intento de sintetizar las características de la *Gestión para la Calidad Total*, Van den Berghe (1998) destacó las siguientes:

- a) Marcada orientación al cliente.
- b) Orientación del proceso hacia actuaciones internas.
- c) Mejora continua de procedimientos, productos y servicios.
- d) La calidad es responsabilidad de todos los componentes de la organización.
- e) Garantía de la calidad de los procedimientos existentes.
- f) Uso frecuente del trabajo en equipo.
- g) Previsión de problemas de calidad (en lugar de su detección) para reducir al mínimo los costes de la calidad.
- h) Centralización en los hechos y uso de datos.
- i) Resolución de problemas de forma sistemática por medio de instrumentos adecuados.
- j) Y dirección a través de la gestión ejecutiva.

Los componentes establecidos por la *European Foundation for Quality Management* son: el liderazgo, la estrategia y las políticas, la gestión de personal, los recursos, los procesos, la satisfacción de los clientes, la satisfacción del personal, el impacto en la sociedad y los resultados.

Adaptando estos elementos al ámbito educativo, Gento Palacios (1996) propone un modelo de Calidad Total que incluye los siguientes componentes: el producto educativo, la satisfacción de los alumnos, la satisfacción del personal del centro, el efecto de impacto de la educación, la disponibilidad de medios personales y materiales, el diseño de la

estrategia, la gestión de recursos materiales y humanos, la metodología educativa y el liderazgo educativo (Santana, 1997).

La introducción de la *Calidad Total* al contexto educativo supone el desarrollo de una cultura basada en la mejora continua, un enfoque basado en los procesos, en el trabajo en equipo y en la responsabilidad individual. Estas últimas líneas reflejan muy fidedignamente la filosofía de la *Calidad Total* aplicada a la educación (Álvarez y Rodríguez, 1999).

Resaltaremos que la *Calidad Total* implica, además de los resultados de los alumnos, la calidad del profesorado, la calidad de los procesos, la calidad de los programas, la calidad de los fines, etc. Dentro de este enfoque, la calidad envuelve a todos los participantes del proceso, así, la finalidad no es únicamente mejorar el aprendizaje de los estudiantes, sino también la calidad de los docentes y de la gestión misma de la organización.

En nuestro país, en el año 1997, desde la Dirección General de Centros Educativos se dictaron instrucciones para la implantación, con carácter experimental, del modelo Europeo de Gestión de Calidad en los centros docentes y, en el mismo año, apareció una orden en la que se establecía el plan anual de mejora en los centros docentes y se dictaban instrucciones para su desarrollo y aplicación (Arnaiz et al., 2008).

Actualmente muchos centros educativos europeos tienen implantado este modelo de gestión de la calidad parcial o totalmente, incluyendo estrategias de orientación al cliente, garantía de la calidad, mejora de la calidad continua y orientación al proceso. Sin embargo, varios autores han planteado críticas a la implantación de este modelo de gestión de calidad en los contextos educativos. Así, Bolívar (1994) considera la autonomía como elemento clave para el desarrollo de la *Gestión de la Calidad Total*. Ahora bien, para que se desarrolle la autonomía como fin es necesario que se den ciertas condiciones. Entre ellas, que haya espacios suficientes, en los diversos ámbitos: curricular, organizativo,... sobre los que decidir y tiempo dentro de la jornada laboral para tomar decisiones meditadas y consensuadas (Hargreaves, 1996).

Por otro lado, en los modelos de *Gestión de la Calidad Total* aplicados a la empresa se enfatiza la preeminencia de la satisfacción del cliente como criterio de calidad, pero, en el ámbito educativo existe cierta confusión a la hora de definir quién es ese cliente (la administración educativa, el equipo directivo, el profesorado, los padres y madres, los alumnos,...) (Capper y Jamison, 1993).

Finalmente, para Mani (1995), la *Gestión de la Calidad Total* es una estrategia de gestión y mejora organizativa exportada hacia la educación desde el sector privado. Sin embargo, si se entiende la enseñanza como algo más que una actividad técnica y el cambio educativo como un proceso complejo cargado de valores e implicaciones ideológicas, este modelo no es la mejor estrategia de progreso para las próximas décadas.

2.3.3. Normas ISO

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, con la reactivación del comercio entre los países, se hizo patente la necesidad de normas de gestión de la calidad que tuviesen un alcance internacional. Esto abrió las puertas a la creación de la *Organización Internacional de Normalización, ISO*. A comienzos de 1980, ISO designó una serie de comités técnicos con el fin de trabajar en el desarrollo de Normas comunes para la gestión de la calidad que fuesen aceptadas universalmente. El resultado de este trabajo fue publicado siete años más tarde a través de *la familia de Normas ISO 9000* (Bermúdez, 2013).

Las normas UNE-EN ISO 9000:2000 están admitidas por la *Comunidad Europea* como norma europea (EN) y por la *Asociación Española de Normalización (AENOR)* como una norma española (UNE). Su principal objetivo es promover la mejora continua y el logro de la satisfacción del beneficiario del proceso educativo (López y Ruiz, 2000).

Este modelo está compuesto de tres normas básicas con una concepción de la gestión de la calidad aplicable a cualquier tipo de organización. Estas normas son:

- UNE-EN ISO 9000:2000 Sistemas de gestión de la calidad. Fundamentos y vocabulario.
- UNE-EN ISO 9001:2000 Sistemas de gestión de la calidad. Requisitos.
- UNE-EN ISO 9004:2000 Sistemas de gestión de la calidad. Directrices para la mejora de la calidad.

Los principios fundamentales de estas normas, según Jones (2014), pueden resumirse como sigue:

- a) La organización tiene objetivos de calidad claros.
- b) Hay acuerdos claros entre todos los participantes.
- c) La organización posee los recursos para alcanzar el nivel de calidad

requerido ("capacidad").

- d) La organización define libremente qué procedimientos y recursos son necesarios para garantizar la calidad de sus productos o servicios.
- e) Todos los procesos y sistemas se encuentran bajo control, con evaluación y modificación cuando es preciso.
- f) Se documenta todo lo necesario para garantizar la calidad.
- g) Y los registros de calidad permiten la comprobación y la "prueba" de garantía de la calidad.

Si una organización considera que cumple los requisitos, debe solicitar a una organización de revisión reconocida que efectúe una revisión externa de su sistema de calidad. Si esa revisión demuestra la adecuación a los requisitos ISO, le es otorgado un certificado.

Para López y Ruiz (2000), este modelo es uno de los que más ampliamente se ha utilizado en centros educativos. Para estos centros la certificación puede ser significado de diferenciación, otros la consideran como actuaciones de publicidad, otros como una aplicación de la mejora continua, en cualquier caso un significado no excluye a los otros. Según estos autores, donde mayor aplicación ha habido de estos sistemas ha sido en el campo de la Formación Profesional, tal vez por el contacto directo con empresas que, a su vez, están certificadas e inducen a ello. Pero, si analizamos la situación general en la aplicación de las normas ISO 9000 (en general ISO 9001) por parte de los sistemas educativos europeos, la conclusión general debe ser que una certificación de este tipo es todavía un fenómeno marginal. No obstante, existe cierto interés creciente según se va aplicando ISO 9000 en los diversos países en otros sectores.

Los principales argumentos para la certificación suelen ser: la mejora de la imagen de la organización en el mercado, la respuesta a la demanda de los principales clientes y el reconocimiento oficial a los esfuerzos de calidad emprendidos.

Según la propia *Organización Internacional de Normalización, ISO* los principales beneficios de la certificación ISO 9000 a los centros educativos son los siguientes:

- a) El certificado es fácilmente apreciado externamente.
- b) Los centros educativos pueden demostrar su adhesión a modelos profesionales.
- c) Ya se dispone de mucha técnica ISO 9000.
- d) Proporciona un núcleo visible y comprensible para la mejora de la calidad interna.

- e) Y los requisitos obligatorios (por ejemplo la política de calidad, el manual, los procesos o las revisiones) proporcionan un marco general y mensurable para los esfuerzos de la calidad.

La Norma ISO 9001 no pretende que la organización defina qué programa educativo debe ofrecer, la clave está en que la organización educativa pueda gestionar los procesos para asegurar que su producto satisfaga las necesidades y expectativas de sus clientes. Este concepto de calidad, que se hace a veces tan subjetivo, queda definido en la Norma UNE-EN-ISO 9001, en la que se contemplan los requisitos que deben reunir los centros educativos para la obtención del reconocimiento de la calidad en su gestión, mediante la implantación de un modelo de Sistema de Gestión de la Calidad (SGC).

Cuando un centro educativo decide certificarse en calidad debe tener en cuenta que va a adquirir un compromiso a largo plazo, un compromiso de mejora continua en el que deben implicarse todos los agentes que participan en el proceso, no sólo dirección y personal docente, sino también padres y madres de los alumnos y todo aquel personal que pueda contribuir a la mejora de la educación y a la obtención de la calidad educativa (Bermúdez, 2013).

La utilización de las normas ISO 9000 en el contexto educativo ha tenido sus críticas desde su inicio. Hernández (2002) planteó que estas normas se desarrollaron con el propósito de documentar efectivamente los elementos del sistema de calidad que se deben implantar para mantener un sistema de calidad eficiente y eficaz pero no especificaban qué tecnología se debía usar para tal fin. Este autor consideraba que eran normas genéricas y, por tanto, aplicables tanto para organizaciones de manufactura como de servicio. Si la escuela se considera como una institución que ofrece servicios educativos, integrada por elementos y procesos diversos interrelacionados entre sí, con un fin común, se podrá certificar su sistema de trabajo y sus resultados en ISO 9000, pero será necesario dimensionar los requisitos de la norma a las características propias de la escuela.

2.3.4. Adaptación del Modelo Europeo de Excelencia (EFQM) a la Educación

La *Fundación Europea para la Gestión de la Calidad* fue creada en 1988, aunque fue en 1992 cuando editó el *Modelo EFQM de Excelencia o Modelo Europeo de Gestión de Calidad* y fomentó su utilización mediante la creación de un *Premio Europeo a la Calidad*, al estilo de las acciones emprendidas en otros países en el terreno de la calidad, como

puedan ser el *Premio Deming*, en Japón, o el *Premio Malcolm Baldrige*, en Estados Unidos. El modelo fue concebido originalmente para su aplicación en el mundo empresarial, lo que no ha sido impedimento para que en muchos países europeos se hayan realizado adaptaciones del mismo para su aplicación en el ámbito educativo (Arriaga, 2005).

Este modelo de gestión de la calidad pretende obtener mejores resultados implicando a todos los miembros de una organización en la mejora continua de sus procesos. Es un modelo que parte de la premisa de que los procesos son la vía por medio de la cual las organizaciones pueden mejorar ciertos resultados (López y Ruiz, 2004). Para estos autores, en su aplicación como herramienta de autoevaluación es donde este modelo alcanza su mayor utilidad en los centros educativos, ya que permite realizar un completo diagnóstico del centro y permite obtener un buen listado de fortalezas y debilidades sobre las que partir para elaborar un plan de mejora en el centro y originar un proceso cíclico de modo que tras unos cuatro o cinco años se vuelva a realizar un nuevo diagnóstico y un nuevo plan de mejora.

En nuestro país, la estrategia utilizada por el MEC para introducir la cultura de la calidad en los centros educativos ha sido doble: una primera propuesta con el *Plan Anual de Mejora (PAM)*, calificado por Cantón (2001) como "modelo blando", cuyas pretensiones van fundamentalmente en la línea de sensibilizar a los centros sobre la importancia de la calidad. Y una segunda propuesta, la implantación del modelo EFQM. En el año 1997, se publica una resolución de la Dirección General de Centros Educativos por la que se dictan instrucciones para la implantación con carácter experimental, del modelo Europeo de Gestión de Calidad en los centros docentes y, en el mismo año, aparece una orden en la que se establece el plan anual de mejora en los centros docentes y se dictan instrucciones para su desarrollo y aplicación (Arnaiz et al., 2008).

En el año 2000 el Ministerio de Educación y Cultura elabora una nueva adaptación de este modelo en la que se recogen las últimas modificaciones realizadas al modelo. El objetivo perseguido fue dotar a los centros educativos de una herramienta sistemática, rigurosa y estructurada para llevar a cabo un proceso de evaluación con el fin de mejorar su funcionamiento. La evaluación efectuada tendría un enfoque globalizador, en el que el centro en su totalidad sería considerado como una unidad de evaluación, al estilo de los principios enunciados por el movimiento de *Gestión de la Calidad Total*. Otra característica básica del modelo es su orientación al usuario, siendo éste considerado como aquella persona que se beneficia directamente de las actividades de la organización

educativa: los alumnos y sus familias. Así pues, la mejora de la institución pasa inexorablemente por la detección de las expectativas de los clientes o usuarios.

Este modelo plantea el reconocimiento de la importancia de las personas dentro de los procesos de mejora. El modelo considera decisiva su participación e implicación en estos procesos de mejora, de lo cual se deriva la relevancia de los factores estratégicos para lograr esta implicación. Uno de los aspectos positivos que Santana Bonilla (2002) resaltó de este modelo es que ofrece instrumentos y criterios de evaluación ya elaborados, lo cual simplifica y acorta el inicio del proceso de evaluación en los centros educativos. Otro de sus atractivos es que plantea un proceso de autoevaluación en el que es el propio centro, sus agentes, el que se evalúa.

Para Arnaiz et al. (2008), este modelo, que combina de forma ponderada el interés por las personas con la importancia de los recursos, de los procesos y de los resultados, trata de dar respuesta a una situación cada vez más abierta y compleja en la que:

Los centros públicos podrán mejorar progresivamente la calidad de su servicio y transformar los desafíos en oportunidades si disponen de un marco de referencia amplio, sólido y eficaz. De este modo, estarán en condiciones de conseguir, a la vez, la satisfacción del usuario, de la sociedad y de la propia organización y contribuirán, decisivamente, a construir un futuro mejor para la educación española (p. 4).

Sin embargo, la implantación del modelo en el contexto educativo también ha planteado algunos problemas. Murillo (2005) destacó los siguientes:

- a) Los centros no han contado con asesoramiento externo que ayudara en los procesos de cambio.
- b) La competitividad entre centros como elemento de motivación extrínseca para el cambio no se considera el revulsivo más eficaz para la mejora.
- c) La adaptación del modelo de la EFQM a la realidad de cada centro es un proceso complejo que consume bastante tiempo.
- d) El lenguaje empresarial, debido al origen del modelo, puede ser un obstáculo cuando no se lleva a cabo una adaptación concienzuda.
- e) La aplicación del modelo requiere procesos de formación del profesorado y de los demás sectores de la comunidad que participan en la evaluación.
- f) Y entre las dimensiones a evaluar no se incluyen los procesos de enseñanza-aprendizaje, que deben ser el foco final de la mejora.

En resumen, en cuanto a su utilidad para la mejora, puede afirmarse que el mero uso del modelo europeo no la garantiza. La calidad dependerá, en buena medida, del grado de adaptación del mismo a la realidad y de las características específicas del centro así como del grado de implicación del profesorado y del resto de la comunidad educativa.

2.3.5. CAF (Common Assessment Framework) Educación

El *Marco Común de Evaluación (CAF)* es el resultado de la cooperación entre los ministerios de la Unión Europea responsables de la Administración Pública. Es una herramienta fácil de usar para ayudar a las organizaciones del sector público en toda Europa en el uso de técnicas de gestión de la calidad para mejorar su rendimiento.

El CAF es una gestión total de la calidad de la herramienta *Total Quality Management (TQM)* que se inspira en los principales modelos de *Calidad Total* en general, y por el *Modelo de Excelencia de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM)*, en particular. Está especialmente diseñado para las organizaciones del sector público, teniendo en cuenta sus características. Una versión piloto fue presentada en mayo de 2000 y las versiones revisadas se pusieron en marcha en 2002, 2006 y 2013.

El CAF tiene como objetivo ser un catalizador para un proceso de mejora completo dentro de las organizaciones y tiene varios objetivos principales entre los que destacamos:

- a) Introducir a las administraciones públicas en la cultura de la excelencia y los principios de la GCT.
- b) Facilitar la autoevaluación de una organización pública con el fin de llegar a un diagnóstico y acciones de mejora.
- c) Y actuar como puente entre los diversos modelos utilizados en la gestión de la calidad.

Desde el año 2000, casi 2000 organizaciones del sector público en toda Europa han utilizado el modelo y el número de usuarios de CAF sigue creciendo. En 2009, la Evaluación Externa del CAF se creó para promover las organizaciones de apoyo en el uso de esta herramienta con mayor eficacia en su futuro viaje de gestión de calidad. Este procedimiento pretende proporcionar retroalimentación externa sobre la introducción de la gestión de la calidad total con la ayuda del CAF, no sólo en relación con el proceso de autoevaluación, sino también en relación con otras organizaciones que han optado por alcanzar la excelencia en el largo plazo (Agencia Estatal de Evaluación, 2013).

2.4. INDICADORES DE LA CALIDAD DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Abordar la evaluación de todo un sistema educativo es una tarea compleja, ya que en él coexiste una gran diversidad de variables que deben analizarse individualmente y en su relación mutua. Pero lo cierto es que la evaluación en educación nos permite comprobar el grado de consecución de los objetivos establecidos mientras ofrece información relevante a los gestores del sistema educativo para un mejor diseño y planificación de los elementos que lo conforman y, por tanto, para su mejora.

El interés de los poderes públicos en el análisis y comparación de las políticas educativas ha ido generando nuevos instrumentos de evaluación que se añaden a las ya conocidas pruebas de evaluación, tanto internas como externas. Entre estos nuevos instrumentos de evaluación hay uno que ha experimentado un rápido desarrollo en la última década, los indicadores de la educación.

La elaboración de indicadores de calidad para realizar la evaluación de los diversos elementos del sistema educativo y la creación de unidades administrativas encargadas de hacerlo constituyen una de las preocupaciones fundamentales de los administradores de la educación (Arnaiz y Guirao, 2014, 2015; Guirao, 2012).

El origen del establecimiento de estos sistemas de indicadores se encuentra en el creciente interés por la garantía de la calidad y, concretamente, en los enfoques de la *Gestión de la Calidad Total*. Uno de los principios de esta filosofía es que las decisiones se deben basar en lo posible en hechos. Por ello, es necesaria la recopilación de datos de una manera más sistemática. Así, provenientes del ámbito de la Economía donde es más fácil y objetiva su elaboración e interpretación, diferentes organismos promueven desde mediados de los años 80 su elaboración en el campo educativo a fin de poder disponer de datos comparables sobre el funcionamiento de los sistemas educativos.

2.4.1. El concepto de “indicador”

Un indicador es un punto de referencia que nos permite conocer información cuantitativa o cualitativa, conformada por uno o varios datos, sobre un proceso. Esto nos posibilita el análisis y la evaluación de este proceso. Así, en el ámbito educativo, la selección de un conjunto limitado pero significativo de indicadores, lo que actualmente se conoce como un *sistema de indicadores*, permite hacerse una idea sintética del

funcionamiento de un sistema educativo (Tiana, 2004). Su labor es iluminar la realidad y aportar elementos de juicio para interpretarla correctamente.

Una definición expresa es la aportada por el profesor De Miguel (1995) “Todo dato empírico –ya sea cuantitativo o cualitativo- recogido de forma sistemática, en relación con unas metas o procesos, que permite estimar la productividad y/o la funcionalidad del sistema” (p.173).

A los rasgos que el profesor De Miguel atribuye al concepto “indicador” se pueden añadir otros, recogidos de los sistemas de indicadores que anualmente publica el Instituto Nacional de Evaluación Educativa y las Comunidades Autónomas, como son:

- a) *Su relevancia y significación*: los indicadores deben aportar información significativa sobre aspectos relevantes del sistema educativo.
- b) *La inmediatez*: los indicadores deben facilitar una idea rápida y global del estado y situación del sistema educativo, ofreciendo sus rasgos más característicos de forma sintética.
- c) *La solidez técnica*: es decir, validez y fiabilidad.
- d) *La viabilidad*: implica la obtención y cálculo factible de los indicadores, tanto en términos de la información que se necesita como de su coste.
- e) *La estabilidad o perdurabilidad*: supone la estabilidad temporal de los indicadores calculados, de modo que se asegure la posibilidad de estudios longitudinales del sistema educativo.
- f) *La selección consensuada*: el proceso de selección de indicadores es siempre difícil, puesto que obliga a poner de acuerdo puntos de vista no necesariamente coincidentes y prioridades diferentes. Es fundamental que dicho proceso esté regido por la búsqueda del consenso.

Los indicadores educativos nos aportan información relevante sobre la propia realidad educativa lo que permite realizar comparaciones entre los diferentes contextos, modelos, grupos de población, etc. Según Ballester (1998) y Setién (1993), las dimensiones que suelen analizar los indicadores educativos son:

- a) Los *recursos* (económicos, humanos, materiales disponibles, instalaciones,...).
- b) El *proceso* (funcionamiento interno de la institución).
- c) Y los *resultados* (nivel educativo de la población).

Estos indicadores pretenden identificar los puntos fuertes y débiles del sistema para

contribuir a su mejora continua, pero en realidad también se utilizan para comparar unos sistemas con otros y rendir cuentas ante la sociedad.

2.4.2. Sistemas internacionales de indicadores de la calidad educativa

El uso de indicadores para medir la calidad educativa se intensifica con el impulso de la evaluación de sistemas educativos y de la comparación de resultados entre territorios a nivel internacional. Es entonces cuando se crean sistemas estadísticos para la evaluación de los niveles educativos de la población desde los diferentes estamentos educativos: administraciones, instituciones educativas nacionales e internacionales, científicos e investigadores (Sarramona, 2003).

En los países miembros de la OCDE existe una larga tradición en la recogida de información estadística sobre los diferentes aspectos de los sistemas educativos. Pero es cuando la calidad y eficacia de los sistemas educativos empieza a convertirse en aspectos decisivos para la mayoría de los países, cuando se hace necesario proporcionar a los responsables políticos y a los administradores de la educación, información más exhaustiva para poder diseñar una oferta educativa de mayor calidad. Así, a partir de la década de los ochenta aumenta la demanda de datos que posibiliten realizar comparaciones entre sistemas educativos de diferentes países. La información aportada por estos sistemas de indicadores se consideraba de gran utilidad tanto en el ámbito internacional, a nivel comparativo y referencial, pero también a nivel nacional y a nivel interno.

En un principio, la demanda de información sobre el funcionamiento de los sistemas educativos planteaba muchos problemas técnicos: la recogida de información, la organización e interpretación de los datos y la elaboración de los informes. Así fue cómo los países miembros de la OCDE consideraron nuevas maneras de comparar sus sistemas educativos. Como consecuencia de ello, se llegó a un acuerdo sobre la posibilidad de elaborar un conjunto internacional sistematizado de indicadores que informaran, basándose en datos estadísticos de una gran calidad, sobre los principales aspectos de los sistemas educativos de los países miembros, de manera tal que se pudiera realizar un seguimiento comparado.

El *Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI)*, que forma parte de la *División de Estadística e Indicadores de la Educación y Política Social y del Empleo* de la OCDE, respondió a esta demanda de información comparada poniendo en marcha el

Proyecto INES (International Indicator for Education Systems). Este proyecto tiene como finalidad la producción de indicadores educativos sobre los sistemas de sus países miembros y se ha mantenido a lo largo de los años, convirtiéndose en un referente mundial como sistema de evaluación y seguimiento de la calidad de los sistemas educativos.

Los indicadores que se ofrecen en el *Proyecto INES* se organizan en torno a cuatro grandes ejes:

- a) *Aspectos de contexto*: escolarización, de contexto socioeconómico y demográfico, de financiación, y de costes y recursos.
- b) *Rendimiento de los alumnos*: resultados de aprendizaje de los alumnos.
- c) *Indicadores sobre las relaciones entre educación y empleo*: resultados en términos de inserción laboral, salarios, estabilidad en el empleo en función del nivel alcanzado por los alumnos en el sistema educativo, nivel educativo de la población adulta,...
- d) *E indicadores sobre contexto escolar*: organización y funcionamiento y de los centros y procesos educativos.

Los indicadores internacionales de la educación incluidos en este proyecto proporcionan una visión panorámica y comparada del funcionamiento de los distintos sistemas educativos, lo que posibilita que los países profundicen sobre sus propios sistemas. El objetivo de estos indicadores es que faciliten la toma de decisiones políticas, el seguimiento del funcionamiento de los sistemas educativos y la planificación y gestión efectiva de los recursos.

Arnaiz et al. (2008) destacan como objetivos prioritarios de este proyecto:

- a) Proporcionar a los países miembros de la OCDE un marco institucional en el que examinar la validez y relevancia de los indicadores educativos.
- b) Definir los límites en que se pueden desarrollar, comparar las experiencias nacionales relacionadas con la implantación de evaluaciones a gran escala.
- c) Compartir las experiencias de mejora de la calidad de sistemas educativos.
- d) Y producir indicadores que aporten información útil sobre los sistemas educativos.

Los indicadores de la educación obtenidos mediante los trabajos del *Proyecto INES* se difunden de modo sistemático desde 1992 a través de la publicación *Education at a Glance-OECD Indicators (2014)*, a la que desde 1997 se ha añadido la publicación *Education at a Glance-Analysis (2014)*, en la que se analizan en mayor profundidad

algunos temas educativos concretos y se ponen en relación ciertos indicadores de especial relevancia política. Igualmente, es posible acceder a través de Internet a los datos, indicadores e informes producto de este proyecto.

Los datos que se ofrecen en el último informe español *Panorama de la educación 2014* corresponden al año académico 2011-12, y no a la situación actual, pero tienen el valor de permitir la comparación con los sistemas educativos de los países de la OCDE y facilitar el análisis de la evolución de los indicadores en cada uno de ellos en los últimos años. Este informe reproduce los datos más destacados de España en comparación con la OCDE, la UE21 y algunos de los países más relevantes. Este resumen pretende ser rico en información y útil para el lector porque pone el acento en aquellos datos comparativos que permiten conocer mejor el sistema educativo español en relación con nuestro entorno.

Dentro del marco del INES, con el objetivo de proporcionar información fiable sobre el rendimiento académico de los alumnos y sobre sus competencias relacionándolas con variables demográficas, sociales, económicas y educativas, nace el *Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos*, denominado *Proyecto PISA (Programme for Indicators of Student Achievement) (OCDE, 2014)*.

Este proyecto se basa en la aplicación de pruebas cíclicas que proporcionan resultados educativos de los alumnos al final de la etapa de escolarización obligatoria en la mayoría de los países miembros de la OCDE en lectura, matemáticas y ciencias. Al igual que hemos comentado en el *Proyecto INES*, los resultados aportados por el *Proyecto PISA* posibilitan establecer comparaciones internacionales entre los países participantes, así como analizar su evolución en el tiempo.

En las últimas pruebas PISA participaron 65 países, entre ellos, los 34 países miembros de la OCDE. España ha participado en este proyecto desde el año 2000 y los resultados de nuestro país se pueden consultar en la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

No podemos negar que el conjunto de información que recopila el proyecto y sus productos en términos de indicadores de los resultados educativos de los alumnos puede ser valioso para el análisis de sistemas educativos eficientes y de calidad. Los responsables de la toma de decisiones en educación y los investigadores pueden, adicionalmente, utilizar estos datos para evaluar los niveles educativos que producen sus sistemas, supervisar el progreso de sus alumnos e identificar las áreas fuertes y débiles de

sus sistemas de educación. Además, en el contexto de este estudio internacional, los países pueden comparar sus características e intercambiar ideas sobre las políticas educativas, así como adquirir experiencia, conocimientos y destrezas en el área de la evaluación de los sistemas educativos a través de la interacción con los expertos más importantes en este campo.

Pero al hacer públicos los resultados de estas pruebas y mostrar los datos ordenados en orden descendente, es casi imposible no realizar conclusiones, con frecuencia inexactas, sobre la calidad de los sistemas educativos de los países participantes. Este peligro ya se ha señalado por autores como Álvarez (2014) que previenen de lo inapropiado de realizar comparaciones o “ranking” entre países partiendo de indicadores estadísticos que se seleccionan arbitrariamente y desconocen el contexto de las diferentes políticas nacionales en su integridad. Incluso la propia OCDE (2012) advierte que sus pruebas no están hechas para hacer comparaciones que descontextualizan los resultados, razón por la cual se desaprueban los análisis basados en una clasificación que, en sí misma, no es relevante.

Desde una perspectiva menos competitiva y dentro del contexto educativo europeo, nos encontramos con *Las cifras clave de la Educación en Europa (Eurydice, 2012)*. No se trata de un sistema internacional de indicadores en sí mismo, sino de la presentación conjunta de la información estadística y descriptiva sobre la organización y funcionamiento de los sistemas educativos que posee la Unión Europea. Hasta el momento se han publicado varias ediciones, la última en el año 2013. Además de orientar la toma de decisiones a nivel político y administrativo, este trabajo está concebido para informar a la opinión pública en general sobre numerosas facetas de los sistemas educativos europeos, poniendo de relieve tanto la diversidad como las similitudes que caracterizan su organización y su modo de funcionamiento, así como las grandes tendencias de su evolución.

Aunque inicialmente se cubrían únicamente los países miembros de la UE, actualmente esta publicación ofrece datos de 30 países europeos, todos los participantes en la Red Eurydice. Esta red europea de información sobre educación se creó en 1980 por la Comisión Europea y sirve a los Estados miembros para el intercambio de información descriptiva sobre la organización y el funcionamiento de los sistemas educativos y las políticas nacionales en materia de educación y para realizar estudios comparados sobre temas de interés.

Las cifras clave de la Educación en Europa proporcionan un conjunto de indicadores estandarizados, tanto cuantitativos como cualitativos, que ofrecen un panorama de amplio alcance sobre cómo se organizan los sistemas educativos europeos y sobre su funcionamiento. Su contenido se estructura en capítulos correspondientes a los distintos niveles del sistema educativo y a algunos elementos básicos del mismo, y son los siguientes:

- a) Contexto.
- b) Estructuras y centros
- c) Educación Preescolar
- d) Educación Primaria
- e) Educación Secundaria
- f) Y Educación Superior.

Ciertas áreas reciben una atención especial por su importancia para la cooperación europea. Algunas de estas áreas son:

- a) La participación en la educación obligatoria.
- b) El rendimiento en la educación superior.
- c) La transición al mercado laboral
- d) La inversión en educación.
- e) Y la garantía de calidad.

Con esta información, se pretende realizar una panorámica sobre los retos comunes en el ámbito educativo europeo y sobre cómo están respondiendo los diferentes países a las directrices marcadas.

Otros tipos de indicadores, de análogas características, se encuentran en algunos documentos de la *Comisión de las Comunidades Europeas*, como los Indicadores relativos a la calidad de la educación escolar, o el denominado *Educación y Formación 2020*. Este es otro marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación que se basa en los resultados obtenidos por el programa de trabajo *Educación y Formación 2010*.

En este marco se actualizan algunos de los objetivos definidos en la anterior estrategia 2010 y se incorporan otros nuevos. Para proporcionar un panorama de la situación actual y de los progresos hacia los principales objetivos de la Estrategia Europa 2020, la Comisión Europea publicó en 2011 un Informe de Progreso, que se ha ido actualizando, aunque bajo la denominación de *Education and Training Monitor*. La última actualización se ha publicado bajo el título *Education and Training Monitor 2014* (Comisión Europea, 2014).

Éste último, después de presentar los retos en materia de calidad de la Educación en Europa, recoge una serie limitada de dieciséis indicadores de la calidad educativa que abarcan los cuatro ámbitos siguientes:

- a) Nivel alcanzado en los ámbitos de las matemáticas, la lectura, las ciencias, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las lenguas extranjeras, la capacidad de «aprender a aprender» y la educación cívica.
- b) Éxito y transición: este indicador determina la capacidad de los alumnos de llevar a buen término sus estudios verificando el índice de abandono, la finalización de la enseñanza secundaria superior y el índice de escolarización en la enseñanza superior.
- c) Supervisión de la educación escolar: permite verificar la participación de las partes interesadas en los sistemas educativos a través de la evaluación y la supervisión de la educación escolar y de la evaluación de la participación de los progenitores.
- d) Y recursos y estructuras: centrado, fundamentalmente, en los gastos efectuados en materia de educación por estudiante, en la educación y la formación del profesorado, en el índice de asistencia a los establecimientos de enseñanza infantil y en el número de estudiantes por ordenador.

Por último, y a nuestro entender desde una perspectiva más ajustada a la verdadera calidad de los sistemas educativos, destacaremos a nivel mundial los *Indicadores Mundiales de la Educación (WEI)*. Este proyecto de la UNESCO, apoyándose en las fuentes estadísticas y en los sistemas de indicadores educativos desarrollados por diferentes organismos internacionales, elabora un sistema de indicadores en el que se incluyen datos de una gran parte de los países del mundo. Su centro de interés se focaliza, sobre todo, en aspectos relacionados con la equidad, la igualdad entre los sexos, las tasas de escolarización y de graduación y los niveles de formación de la población en las competencias fundamentales (UNESCO, 2007).

Esta propuesta de indicadores ha ido evolucionando en los últimos años. La propuesta más reciente se presenta en el documento *Indicadores temáticos propuestos para el marco de acción de la agenda educativa post-2015*. Esta agenda para el desarrollo post-2015 se basa en los *Objetivos de Desarrollo del Milenio*, ocho objetivos contra la pobreza que el mundo se comprometió a alcanzar antes de 2015.

Los *Indicadores temáticos propuestos para el marco de acción de la agenda educativa post-2015* han sido elaborados por el *Grupo Consultivo Técnico (TAG)* de la UNESCO y es

un documento de referencia para debates en marcha sobre indicadores. Este grupo de trabajo fue creado por la UNESCO con el propósito de proveer retroalimentación respecto de las metas de educación propuestas para el Post-2015, elaborar recomendaciones sobre los indicadores y establecer una agenda de mediciones para mantener informado y proporcionar asistencia técnica al Comité de Dirección de la Educación para Todos. Este grupo de trabajo (TAG) está integrado por expertos del Informe de Seguimiento de la *Educación Para Todos en el Mundo*, la OCDE, UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial. (UNESCO, 2015).

Analizando la información aportada por estos sistemas internacionales de indicadores de la calidad educativa, así como las consecuencias de los mismos, podemos admitir que los datos que se obtienen a través de estos proyectos facilitan el análisis de aspectos como las diferencias entre sistemas educativos, el rendimiento de los alumnos y su relación con la organización de los centros y las diferencias de rendimiento entre países en función de sus currículos y de sus prácticas educativas. Sin embargo, y como bien afirma Álvarez (2014), estos sistemas de indicadores no están diseñados para crear escalas de países en función de la calidad de sus sistemas educativos. No se pueden inferir de sus resultados los niveles de calidad de la educación de los diferentes países participantes. Es importante saber extraer de sus resultados información necesaria para tomar determinadas decisiones a todos los niveles, pero no se puede entender que buenos resultados en pruebas como PISA son producidos por sistemas educativos de mayor calidad y viceversa.

Ya son muchos los autores que consideran que no se debe fundamentar la toma de decisiones de política educativa únicamente en estudios que pueden presentar la realidad de la escuela de manera fragmentada. En esta línea, se proponen otros tipos de análisis que se alejen de la mirada cuantitativa, reducida a resultados de determinadas pruebas estandarizadas que pretenden medir la calidad educativa en base a un determinado “resultado estudiantil” y se proponen otras aproximaciones en torno a la calidad, desde una perspectiva más amplia y real, en las que se pongan en valor las aportaciones de otras ciencias como la psicología, la filosofía, la sociología, la antropología, el derecho y la pedagogía. No hemos de despreciar los aportes de los economistas para contar con propuestas cuantitativas que podrían darnos información sobre aspectos que otras aproximaciones no ofrecen, lo que resulta cuestionable es que se pretenda derivar toda una política educativa, comprometiendo los recursos públicos y las energías de todo el sistema educativo de los resultados de este tipo de pruebas (Álvarez, 2014).

En este sentido, se entienden más apropiados los sistemas de indicadores de la calidad educativa del tipo que ofrece la UNESCO, ya que se basan en una educación de calidad, como derecho. Así, las políticas educativas no deberían regirse únicamente por criterios de rentabilidad. Los estudios estadísticos y pruebas estandarizadas pueden ser útiles para analizar la mejor manera de invertir y distribuir los recursos educativos, pero si la perspectiva desde la que se analizan es la de la racionalidad económica, se deja fuera una gran cantidad de aspectos que, al invisibilizarse, se vuelven en contra de los derechos humanos. El problema, por tanto, no es cómo mejorar los resultados educativos de determinadas pruebas para demostrar el nivel de calidad de cada sistema educativo, sino cómo ofrecer una educación pública de calidad para todos, sin distinción de clases y sin olvidar factores como los socioeconómicos y culturales que, a veces, se convierten en determinantes (García, Espinosa, Jiménez y Parra, 2013).

2.4.3. La evaluación de la calidad educativa en España

También en nuestro país, en el campo de la evaluación educativa, los sistemas de indicadores han experimentado un rápido desarrollo en las últimas décadas. El *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación* refleja algunas de las características y peculiaridades de nuestro sistema educativo, ofreciendo información tanto a la administración como a la sociedad en general sobre nuestra realidad educativa en su conjunto a través de la presentación detallada de los datos más relevantes.

Estas evaluaciones se realizan en el ámbito de la Administración educativa del Estado a través del *Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE)*, el cual pasó a denominarse *Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE)*, tras la aprobación de la *LOCE*, *Instituto de Evaluación (IE)* con la *LOE*, e *Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)* con la actual *LOMCE*, manteniendo sus atribuciones en la evaluación general del sistema educativo.

Este Instituto es el organismo responsable de la evaluación del sistema educativo en el Ministerio de Educación y Ciencia. Todas sus funciones se realizan en coordinación con las Administraciones educativas: elaborar planes plurianuales de evaluación general del sistema educativo, coordinar la participación del Estado español en las evaluaciones internacionales; elaborar el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación que contribuya al conocimiento del sistema educativo y a orientar la toma de decisiones de las instituciones educativas y de todos los sectores implicados en la educación y colaborar en

la realización de evaluaciones generales de diagnóstico, que permitan obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado, en el marco de la evaluación general del sistema educativo.

Además de las evaluaciones generales que se lleven a cabo en todo el ámbito del Estado, la nueva ley educativa contempla la necesidad de que las administraciones educativas lleven a cabo en sus respectivos ámbitos territoriales planes de evaluación periódicos en los centros sostenidos con fondos públicos. Así, las comunidades autónomas podrán crear, en sus ámbitos respectivos, organismos que lleven a cabo la correspondiente evaluación del sistema en sus ámbitos territoriales de competencia.

La Ley establece también que el Instituto elabore periódicamente el *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*, con la información facilitada por las comunidades autónomas, con el propósito de que sirva de orientación a las administraciones públicas e instituciones educativas en la toma de decisiones en la enseñanza. Las administraciones educativas están obligadas a facilitar la información que les sea requerida por el Ministerio para la elaboración de estos indicadores. Las prioridades y los objetivos que el Instituto deba perseguir en sus evaluaciones serán determinados por el *Plan de Evaluación General del Sistema Educativo*, que será aprobado por el Ministerio, previa consulta a las Comunidades Autónomas.

Como acabamos de ver, la elaboración de un *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación* constituye una de las obligaciones específicas del Instituto de Evaluación. Dicha elaboración comprende:

- a) La definición de los indicadores.
- b) La construcción o cálculo de los indicadores definidos.
- c) Y la actualización y perfeccionamiento continuos del sistema de indicadores.

Según establece el propio Ministerio de Educación y Ciencia:

El objetivo fundamental del proyecto consiste en la construcción de un sistema de indicadores capaz de proporcionar información sobre el estado de la educación en España. Se trata de un modelo compatible con los modelos internacionales existentes y es asimismo susceptible de ser aplicado por las diferentes administraciones educativas en sus respectivos territorios (MEC, 2005, p. 22).

Desde el año 2000, que vio la primera versión *del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*, se han publicado diez ediciones: 2000, 2002, 2004, 2006, 2007, 2009, 2010,

2011, 2012 y la actual correspondiente a 2014. La necesidad de actualización continua de todo el sistema de indicadores y de su presentación sintética ha llevado a modificaciones a lo largo de este tiempo, incorporando nuevos indicadores, suprimiendo otros o tratando de mejorar los inicialmente elaborados. Al igual que en ediciones anteriores, los 17 indicadores de esta edición se agrupan en los siguientes apartados:

- a) Escolarización y entorno educativo (6 indicadores)
- b) Financiación educativa (2 indicadores)
- c) Resultados educativos (9 indicadores)

Según la *Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*, el *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación* contribuye al conocimiento del sistema educativo y a orientar la toma de decisiones de las instituciones educativas y de todos los sectores implicados en la educación. Por tanto, el objetivo de este sistema es proporcionar información relevante sobre el sistema educativo a las administraciones educativas, a los órganos de participación institucional, a los agentes implicados en el proceso educativo (familias, alumnado, profesorado y otros profesionales y entidades), así como a los ciudadanos en general, tratando de evaluar el grado de eficacia y de eficiencia de dicho sistema y de orientar la toma de decisiones.

Como vemos, la mayoría de países han puesto un gran empeño en la elaboración de sistemas de indicadores de la calidad de sus sistemas educativos y todos ellos tienen en cuenta a los docentes, como parte esencial de los recursos educativos y como aspecto determinante de un mayor o menor nivel de calidad de la educación.

Consideraciones finales del capítulo

Es un hecho probado que la educación es la base fundamental para el desarrollo de toda sociedad y pieza clave para la cooperación entre países. Por ambos motivos, la calidad de la educación y su evaluación son elementos básicos del debate en cualquier sociedad avanzada y constituyen una de las acciones prioritarias de las administraciones públicas.

En este capítulo se ha constatado el esfuerzo que todos los sistemas educativos han realizado para intentar mejorar la calidad de la educación. En este empeño se ha identificado la variable “desempeño profesional del maestro” como factor determinante para lograr una mayor calidad educativa (Valdés, 2000). Sin embargo, a nuestro entender,

esta variable no es valorada con la importancia que debiera. En la mayoría de estándares de calidad educativa, la labor profesional de los docentes queda relegada a un segundo plano. En los diferentes sistemas de indicadores de la calidad de la educación, esta variable se estudia como un factor más dentro del ámbito “recursos” y, en la mayoría de estudios, únicamente a nivel cuantitativo.

Creemos que los docentes y su desempeño profesional son una pieza clave a la hora de valorar la calidad de un sistema educativo, y que la mejora de esta variable repercute, de manera muy directa, en los niveles de calidad educativa alcanzados.

En el siguiente capítulo avanzaremos en la importancia de la calidad docente, como aspecto de primer orden en la calidad educativa, ahondando en el concepto de “perfil docente”, qué dimensiones lo configuran y qué peso tienen cada una de estas dimensiones en la calidad de este profesional. El estudio de todos estos aspectos nos ayudará a profundizar sobre el tipo de profesional que queremos para nuestras escuelas.

Capítulo 3. Docentes de Calidad para una Escuela de Calidad

Introducción

La calidad de los sistemas educativos está muy ligada a la cantidad y calidad de los recursos de los que dispone. Dentro de estos recursos, la figura del profesor juega un papel de gran relevancia. De hecho, la figura del docente ha despertado un gran interés en las últimas décadas. De ahí la proliferación de trabajos y de estudios de diversa índole, relacionados con esta figura tan relevante en el contexto social (Álvarez, 2014; Arias y Torres, 2014; Arnaiz y Lledó, 2010; Arnaiz y Guirao, 2015; Arnaiz, Guirao y de Haro, 2015; Bain, 2007; Bonilla y Armando, 2012; Brighouse y Woods, 2001; Cassís, 2011; Castro, 2007; Cid, Pérez y Zabalza, 2009; Darling, 2001; Danielson, 2013; Domingo, 2013; Fullan y Hargreaves, 2014; Fundación Compartir, 2014; García et al., 2013; Guirao, 2012; Hanushek, 2011, 2014; Isaza et al., 2014; Lange et al., 2013; Martínez Bonafe, 2005; OCDE, 2002 y 2004; Perrenoud, 2006; Skaalvik, 2007; Tedesco y Tenti, 2002). En todos estos estudios se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o éxito de los sistemas educativos dependen, en cierto modo, de la calidad de sus docentes.

Como vemos, recientemente se ha despertado un gran interés en el seno de la sociedad así como entre los profesionales e investigadores por la relevancia de la figura del profesor y por la configuración de su perfil profesional. En este capítulo exponemos las principales líneas teóricas y los estudios más destacados sobre la excelencia docente y sobre el perfil profesional de los docentes más eficaces.

3.1. EL DOCENTE COMO FACTOR DE CALIDAD

Siempre ha existido gran preocupación por identificar los rasgos que caracterizan a las escuelas con mayor éxito, las escuelas más eficaces. Entendemos por *escuelas eficaces*, aquellas que tienen buenos profesores y buenos alumnos y donde, por tanto, cabe esperar, entre otras cosas, buenos rendimientos (Arnaiz, 2012; Hernández Santoyo, 2012). Esta visión clásica del problema plantea que la calidad de un centro depende, en gran medida, de sus elementos personales.

Los trabajos de investigación sobre *Escuelas Eficaces* en las décadas de los setenta y ochenta han tenido como finalidad común tratar de determinar los factores que inciden positivamente sobre la calidad de un centro con el fin de que, una vez identificados, se puedan implementar en otros centros y así paliar las desigualdades existentes entre ellos.

En esta línea se orientaron los trabajos de Creemers y Scheerens (1989), Edmonds (1979), Madaus, Airasian y Kellaghan (1980), Mortimore et al. (1988), Muñoz Repiso (1997) y Rutter et al. (1979), citando las propuestas teóricas más clásicas de este movimiento.

Edmond (1979) identificó los cinco factores que presentan mayor correlación con la eficacia de una escuela, tomando como criterio el rendimiento de los alumnos, medido a través de pruebas estándar:

- a) Liderazgo del director y atención que presta a la instrucción.
- b) Grandes expectativas de los profesores sobre los alumnos.
- c) Énfasis del trabajo en el aula sobre las habilidades básicas.
- d) Control continuado del progreso del alumno.
- e) Y clima ordenado y seguro en el centro.

De los cinco factores señalados, cuatro de ellos están directamente vinculados a la labor profesional del docente.

Los trabajos de investigaciones posteriores realizados en esta línea constatan que la eficacia de un centro depende, además de los factores señalados, del clima y la cultura de la institución y que este clima y/o cultura está a su vez mediatizado por factores que dependen del modo en que realizan la gestión los órganos de gobierno del centro y especialmente su director (González Galán, 2004). En este sentido, se señalan una serie de factores que determinan el grado de eficacia de un centro escolar. Estas son las variables organizativas y estructurales relacionadas con la eficacia de los centros escolares:

- a) Autonomía en la gestión de la escuela.
- b) Liderazgo del director.
- c) Claridad en las metas y objetivos.
- d) Reconocimiento del progreso del alumno.
- e) Participación y apoyo de la familia.
- f) Clima instruccional: tiempo dedicado al aprendizaje.
- g) Estabilidad y continuidad del personal del centro.
- h) Desarrollo profesional del personal del centro.
- i) Y apoyos de las autoridades y de la comunidad.

En este modelo, más completo, la labor docente sigue estando muy presente a la hora de determinar la eficacia escolar.

Además de estos factores, otros autores como Fullan (2002) señalan otros, en relación con los resultados y con las posibilidades de transformación y mejora del centro. Estos factores son:

- a) Liderazgo del director y toma de decisiones compartidas.
- b) Consenso en relación con las metas y objetivos del centro.
- c) Intensa comunicación e interacción entre los miembros.
- d) Y trabajo colaborativo entre el profesorado del centro.

En la mayoría de investigaciones sobre eficacia escolar el profesorado (la capacitación y profesionalidad del personal docente) desempeña un papel determinante en la calidad de nuestros centros educativos. Pero el énfasis en la labor docente, como factor decisivo en la calidad de los sistemas educativos, llega de la mano de un informe realizado por una consultora estadounidense en el año 2007. En esta fecha la empresa Mckinsey publicó el estudio *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. En él se analizaban las características comunes que comparten los mejores sistemas educativos del mundo y encontrábamos un interesante enfoque sobre la realidad educativa en el que se combinaban resultados cuantitativos con perspectivas cualitativas. Una de las conclusiones destacadas de este informe fue que la calidad de un sistema educativo nunca estará por encima de la calidad de sus docentes o que la única forma de mejorar los resultados es mejorar la enseñanza (Barber y Mourshed, 2007).

El informe fue el resultado de una investigación llevada a cabo por la consultora Mckinsey & Company entre mayo de 2006 y marzo de 2007. Esta investigación pretendía comprender por qué los sistemas educativos más eficaces del mundo alcanzan resultados mucho mejores que los demás, y por qué ciertas reformas educativas tienen éxito, cuando muchas otras no lo consiguen. Esta investigación se centra en cómo las diferencias en lo que sucede a nivel del sistema educativo impactan sobre lo que sucede en las aulas, en términos de favorecer una mejor enseñanza y un mejor aprendizaje. El informe analizaba los logros de los sistemas educativos de más alto desempeño, según los define el *Programa PISA* de la OCDE, un estudio de la bibliografía y entrevistas con más de cien expertos.

En otoño de 2010 McKinsey difunde un nuevo estudio, *How the world's most improved school systems keep getting better* (Barber, Mourshed y Chijioke, 2010), en el que se sigue la línea del primero intentando analizar cualitativamente, con ayuda de datos procedentes de numerosos estudios nacionales e internacionales, las causas de la mejora educativa.

En este informe también se analiza la experiencia de 20 sistemas educativos de distintas partes del mundo que han logrado mejoras significativas y mantenidas en el tiempo y sobre todo, se intenta discernir por qué han tenido éxito allí donde muchos otros sistemas educativos han fallado. Según los datos aportados por este informe, el aspecto que determina, en mayor medida, los resultados académicos de los alumnos es la calidad de sus docentes.

Otros estudios e investigaciones también aportan datos que avalan las conclusiones de este informe. Así, Bonilla y Armando (2012) presentan una serie de estudios que demuestran la importancia de la labor docente y su relación directa con los resultados académicos de los alumnos. A su vez, Sanders y Rivers (1996) demostraron que si se asignan aleatoriamente dos grupos de estudiantes a dos profesores, uno con alto y el otro con baja eficiencia, los resultados académicos de sus alumnos variarían en más de 50 puntos porcentuales dentro de los tres años siguientes. También encontraron que los aumentos en la efectividad de los docentes afectaban principalmente a los estudiantes que presentaban un bajo rendimiento. Darling (2001), utilizando datos de los 50 estados de Estados Unidos, encontró que la calidad docente basada en la certificación de los profesores fueron los factores más importantes en la explicación de los resultados en matemáticas y lenguaje. Nye, Hedges, y Konstantopoulos (2000) encontraron que la calidad de los docentes influía en mayor grado sobre los resultados obtenidos por los estudiantes que otras variables como la raza, el estatus socioeconómico o el centro educativo. En este mismo año, Rockoff (2000) presentó una investigación que también concluía con la relación directa entre la calidad docente y los resultados académicos de los alumnos. Los resultados del estudio mostraban que una desviación estándar en la calidad de los profesores aumentaba el logro de los estudiantes en 0,2 desviaciones estándar en lenguaje y en 0,24 desviaciones estándar en matemáticas. Clotfelter et al. (2007) plantean que mayores niveles de la calidad de los profesores están asociados a una mejora en el rendimiento en matemáticas y, en menor grado, en lenguaje.

Por otro lado, existen estudios menos optimistas en cuanto a la relación entre las características de los profesores y el desempeño de los estudiantes, entre los cuales destaca la de Hanushek (2006, 2011, 2014). Los resultados del autor indican que la experiencia de los docentes no afecta a los resultados de las pruebas administradas a los estudiantes, sugiriendo la existencia de problemas en la manera en que operan las escuelas en su conjunto, que pueden ser ineficientes.

Conviene, por tanto, destacar el papel decisivo que juega el maestro en la calidad de la educación.

3.2. EL PERFIL PROFESIONAL DEL DOCENTE EXCELENTE

Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (R.A.E.), se entiende por excelencia: “La superior calidad o bondad que hace digno de singular aprecio y estimación algo”.

En la literatura científica encontramos una gran diversidad de teorías con respecto al perfil profesional del docente excelente. Hay enfoques que ponen el foco de atención en las aptitudes que debe poseer un buen docente. Otras, en los roles y tareas que desempeñan en su quehacer diario. Otras teorías, en cambio, se centran en los conocimientos que deben poseer y en las estrategias pedagógicas para transmitir esos conocimientos. Pero nosotros vamos a tomar como referencia, por su carácter holístico, aquellas concepciones que consideran tres dimensiones fundamentales en el perfil profesional del docente: la *dimensión disciplinar* (lo que sabe), la *pedagógica* (cómo lo enseña) y la *personal* (cómo es).

Aún así, vamos a realizar en este apartado un breve recorrido por las principales teorías sobre el perfil profesional del buen profesor o del docente excelente.

3.2.1. Teorías basadas en los roles y funciones del docente

Para muchos autores, un buen docente es aquel capaz de realizar eficientemente una serie de funciones o de desempeñar correctamente una serie de roles propios de su profesión. En la bibliografía, encontramos una gran diversidad de trabajos que intentan determinar cuáles deben ser los roles y las funciones que debe adquirir el profesorado hoy día.

En este apartado expondremos sólo las tendencias de investigación más significativas en esta línea.

3.2.1.1. Las funciones del docente

En la literatura científica encontramos numerosos estudios que han intentado determinar cuáles son las funciones que debe realizar un docente en su labor diaria. De

esta extensa bibliografía, seleccionaremos dos trabajos que destacan por su pertinencia y porque exponen la información de manera pormenorizada.

Camacho y Mendías (2005) publicaron un trabajo que detallaba las funciones asignadas al profesor para la sociedad del siglo XXI. Estos autores consideran que todo buen docente debe realizar correctamente las siguientes funciones:

- a) La planificación de la enseñanza.
- b) El diagnóstico y la orientación.
- c) La gestión de la clase.
- d) Evaluación e investigación.
- e) Innovación y autoperfeccionamiento.
- f) Y la formación en técnicas de comunicación.

A su vez, realizan una propuesta de aptitudes y cualidades que son necesarias para el desarrollo de cada una de las funciones propuestas. La relación de estas aptitudes se expondrá en el próximo apartado.

Marquès (2000) también publicó un artículo que especificaba detalladamente las principales funciones que deben realizar los docentes hoy día. Para este autor, un buen docente o un docente excelente es aquel capaz de realizar las siguientes funciones:

- a) Diagnosticar las necesidades de los alumnos.
- b) Preparar las clases.
- c) Seleccionar y elaborar materiales didácticos.
- d) Motivar al alumnado.
- e) Docencia centrada en el estudiante.
- f) Ofrecer tutoría y ejemplo.
- g) Investigación y desarrollo profesional continuado.
- h) Y colaboración en la gestión del centro.

Estas funciones generales, se desglosan en otras más concretas (Marquès, 2000) que se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 1.
Funciones docentes.

FUNCIONES DOCENTES	
DIAGNOSTICAR LAS NECESIDADES DE LOS ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las características individuales (conocimientos, desarrollo cognitivo y emocional, intereses, experiencia, historial...) y grupales (coherencia, relaciones, afinidades, experiencia de trabajo en grupo...) de los estudiantes en los que se desarrolla su docencia. - Diagnosticar las necesidades de formación del colectivo de los estudiantes a los que se dirige la formación, teniendo en cuenta sus características y las exigencias legales y sociales.
PREPARAR LAS CLASES	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño del currículum: objetivos, contenidos, actividades, recursos, evaluación.... - Preparar estrategias didácticas (series de actividades) que incluyan actividades motivadoras, significativas, colaborativas, globalizadoras y aplicativas. Deben promover los aprendizajes que se pretenden y contribuir al desarrollo personal y social de los estudiantes. - Encaminar a los estudiantes hacia el aprendizaje autónomo y promover la utilización autónoma de los conocimientos adquiridos, con lo que aumentará su motivación al descubrir su aplicabilidad. - Diseñar entornos de aprendizaje que consideren la utilización (contextualizada e integrada en el currículum) de los medios de comunicación y los nuevos instrumentos informáticos y telemáticos (TIC), aprovechando su valor informativo, comunicativo y motivador. Así preparará oportunidades de aprendizaje para sus alumnos. - Aprovechar múltiples recursos y las aportaciones didácticas que pueden proporcionar sus distintos códigos y lenguajes. - Considerar la posibilidad de ofrecer a los estudiantes diversas actividades que puedan conducir al logro de los objetivos (para facilitar el tratamiento de la diversidad mediante diversas alternativas e itinerarios).
SELECCIONAR Y ELABORAR MATERIALES DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar recursos relacionados con la asignatura. - Diseñar y preparar materiales didácticos (en soporte convencional o TIC) que faciliten las actividades de enseñanza/aprendizaje. La elaboración de materiales exige una preparación de las clases que redundará en eficacia. - Considerar las aportaciones de los medios de comunicación en la asignatura. De esta manera también se trabajará con los estudiantes el análisis crítico de los mensajes que transmiten estos medios (que además de proporcionar ocio y acercar la cultura, transmiten una información "filtrada" y pautas de conducta). - Seleccionar los recursos más adecuados en cada momento (según objetivos y contenidos, alumnos, contexto... y las propias características del profesor). Su eficacia didáctica dependerá del acierto de esta elección y de la manera en la que se prescriba su uso). - Incorporar a los contenidos de la asignatura las aportaciones de los lenguajes icónicos, la multimedialidad, la estructuración hipertextual de la información... Conviene aprovechar todos los lenguajes para potenciar los aprendizajes de los estudiantes. - Considerar también todos estos lenguajes al encargar actividades a los estudiantes, para que éstos aprendan a utilizarlos al crear sus documentos y mensajes. Esto facilitará luego su interacción en la sociedad (estos lenguajes forman parte de nuestra cultura).
MOTIVAR AL ALUMNADO	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar el interés de los estudiantes hacia los objetivos y contenidos de la asignatura (establecer relaciones con sus experiencias vitales, con la utilidad que obtendrán...). Y mantenerlo. - Establecer un buen clima relacional, afectivo, que proporcione niveles elevados de confianza y seguridad: presentación inicial, aproximaciones personales. - Motivar a los estudiantes en el desarrollo de las actividades (proponer actividades interesantes, incentivar la participación en clase...).

DOCENCIA CENTRADA EN EL ESTUDIANTE	GESTIONAR EL DESARROLLO DE LAS CLASES	<ul style="list-style-type: none"> - Ajustar las intenciones del curriculum a partir de los resultados de la evaluación inicial de los estudiantes. - Informar a los estudiantes de los objetivos y contenidos de la asignatura, así como de las actividades que se van a realizar y del sistema de evaluación. Negociar posibles actividades a realizar. - Impartir las clases gestionando las estrategias previstas y adaptando las actividades de aprendizaje a las circunstancias del momento (alumnos, contexto...). Resulta imprescindible tener una buena planificación, pero se debe actuar estratégicamente. - Mantener las disciplina y el orden en clase (normas, horarios...). Las normas pueden ser tan abiertas como se considere oportuno, pero deben cumplirse.
	PROPORCIONAR INFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Constituir una fuente de información para los alumnos, pero no la única (presentación de los aspectos más importantes de los temas, sus posibles aplicaciones prácticas, sus relaciones con otros temas conocidos...). Sugerir la consulta de otras fuentes alternativas. - Proporcionar a los estudiantes información básica sobre los contenidos de la asignatura (guión, visiones generales, textos básicos, esquemas...). - Indicar fuentes de información, materiales didácticos y recursos diversos.
	FACILITAR LA COMPRENSIÓN DE LOS CONTENIDOS Y FOMENTAR EL AUTOAPRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar exposiciones magistrales que faciliten la comprensión de los contenidos básicos de la asignatura (visiones generales, conceptos difíciles, procedimientos...). - Establecer relaciones constantes entre los conocimientos previos de los estudiantes y la información objeto de aprendizaje. Velar por un aprendizaje significativo. - Dosificar los contenidos y repetir la información cuando sea conveniente. - Presentar una perspectiva globalizadora e interdisciplinaria de los contenidos. - Enseñarles a aprender de manera autónoma, y desarrollar estrategias de autoaprendizaje permanente.
	PROPONER ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y ORIENTAR SU REALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Durante el desarrollo de las actividades observar el trabajo de los estudiantes y actuar como dinamizador y asesor. Actuar como consultor para aclarar dudas de contenidos y metodología, aprovechar sus errores para promover nuevos aprendizajes. - Orientarles para que planifiquen su trabajo de manera realista. - Conducir los aprendizajes. Hacer un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes en general, solucionar sus dudas y guiar sus procesos de aprendizaje mediante las oportunas orientaciones (explicaciones, materiales y recursos sugeridos, actividades a realizar...). - Tratar la diversidad de los estudiantes (conocer sus características y diagnosticar sus necesidades) ofreciendo múltiples actividades que resulten todas ellas adecuadas para el logro de los objetivos que se pretenden. De esta manera los estudiantes podrán elegir según sus intereses y capacidades (pueden trazar su itinerario formativo). <p>FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la participación de los estudiantes en todas las actividades: hacer preguntas, trabajar en grupo, hacer presentaciones públicas... - En el desarrollo de las actividades promover interacciones de los estudiantes con los profesores, con los materiales didácticos y entre ellos mismos. - Promover la colaboración y el trabajo en grupo. - Orientar el desarrollo de las habilidades expresivas y comunicativas de los estudiantes.

	ASESORAR EN EL USO DE RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> - Asesorar sobre la oportunidad del uso de los medios. Los medios además de actuar como transmisores de la información, estructuran los esquemas mentales de los estudiantes y actúan como mediadores entre la realidad y su estructura mental exigiendo la realización de determinadas operaciones cognitivas y facilitando el desarrollo de ciertas habilidades. - Asesorar en el uso eficaz y eficiente de herramientas tecnológicas para la búsqueda y recuperación de la información. - Asesorar en el buen uso de los instrumentos informáticos que faciliten el proceso de la información en la asignatura: elaboración de trabajos... - Asesorar en el uso de las TIC como medio de comunicación: entre alumnos, con el profesor, con terceros.... Las intranets ayudarán a reforzar las interrelaciones en la comunidad educativa de la escuela. No obstante en cada momento y circunstancia hay que valorar el mejor canal de comunicación: personal, virtual... <p>Ayudar en la resolución de pequeños problemas técnicos relacionados con los instrumentos tecnológicos: configuraciones, virus, instalación de programas...</p>
	EVALUAR	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar los aprendizajes de los estudiantes y las estrategias didácticas utilizadas. - Evaluar los aprendizajes de los estudiantes (evaluaciones formativa y sumativa). - Aprovechar las posibilidades de las TIC para realizar alguna de las actividades de evaluación y fomentar la autoevaluación por parte de los estudiantes. - Evaluar las propias intervenciones docentes, para introducir mejoras.
OFRECER TUTORÍA Y EJEMPLO	TUTORÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes individualmente y proporcionar los feed-back adecuados en cada caso: ayudar en los problemas, asesorar... - Ayudar a los estudiantes a seleccionar las actividades de formación más adecuadas a sus circunstancias. - Utilizar las TIC para facilitar y mejorar la acción tutorial: bases de datos para el seguimiento de los estudiantes, tutorías telemáticas.... - En tanto los alumnos sean menores de edad o las circunstancias lo aconsejen, mantener contactos con sus familias.
	SER EJEMPLO DE ACTUACIÓN Y PORTADOR DE VALORES	<ul style="list-style-type: none"> - Actuar como ejemplo para los estudiantes: en la manera de hacer las cosas, en las actitudes y valores (entusiasmo, responsabilidad en el trabajo...). - Dar ejemplo en la selección y buen uso de los recursos tecnológicos utilizándolos (como instrumento didáctico y como recurso de trabajo en general) solamente cuando (y de la manera que) aporten ventajas sobre el empleo de otros materiales más asequibles. - Dar ejemplo en la organización de los recursos tecnológicos (a nivel personal, clase, centro...).
INVESTIGACIÓN EN EL AULA Y DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUADO	REALIZAR TRABAJOS CON LOS ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> - Implicarse en la realización de trabajos colaborativos con los estudiantes, utilizando, cuando resulte oportuno, los recursos informáticos y telemáticos. - Predisposición a la innovación. Investigar con los alumnos en el desarrollo de nuevas actividades (con medios y sobre medios). Salir de la rutina, arriesgarse para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.
	VALORAR LOS RESULTADOS OBTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer periódicas valoraciones de los resultados obtenidos y sobre cómo poder mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. - Participar en cursos para estar al día en lo que respecta a la materia de la asignatura y también para mejorar las habilidades didácticas. - Mantener contactos con otros colegas. <p>Fomentar actitudes necesarias en la utilización de medios informáticos (y sus correspondientes habilidades).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actitud positiva hacia las TIC, pero desde una perspectiva crítica, valorando más la tecnología didáctica (dirigida a la resolución de problemas educativos) que la simple técnica (uso de los aparatos). - Valoración positiva del pensamiento divergente, creativo y crítico. - Trabajo autónomo (con iniciativa ante la toma de decisiones), ordenado y responsable. - Curiosidad, formación continua, aprendizaje a partir de los errores (aprender probando, explorando), autoaprendizaje, construir aprendizajes significativos.

COLABORACIÓN EN LA GESTIÓN DEL CENTRO	FORMACIÓN CONTINUA	- Realizar los trámites burocráticos que conlleva la docencia: control de asistencia, boletines de notas, actas...
		- Colaborar en la gestión del centro utilizando las ayudas tecnológicas.

En este apartado hemos recogido, de manera detallada, una relación de las funciones que debe desempeñar un docente en su actividad profesional. Estas funciones nos aportarán una referencia básica en nuestra investigación y nos guiarán a la hora de realizar nuestra propuesta de perfil de docente excelente.

3.2.1.2. Los roles del docente

Otros autores (Escolano, 1988; Gage, 1989; García Llamas, 1999; Fullan y Hargreaves, 2014; Tebar, 2003), en vez de centrarse en las funciones docentes, han preferido abordar esta cuestión desde la perspectiva de los roles que ha de desempeñar el buen docente.

Gage (1989), en un Congreso Internacional sobre “Research of Effective and Responsible Teaching”, consideraba que un buen docente debe desempeñar los siguientes roles:

- a) Descubridor de las necesidades y preferencias de los individuos a los que enseña y educa.
- b) Impulsor de la responsabilidad de los alumnos y de la institución educativa en la que aplica los conocimientos de formación y análisis colaborativo.
- c) Descubridor de los medios y fines más apropiados para una enseñanza eficaz.
- d) Autoanalizador crítico de su propia práctica y del trabajo de los colegas del centro.
- e) Y configurador de procedimientos específicos que impulsen la reflexión y la elaboración de una nueva teoría desde su práctica.

Tébar (2003) concretó los siguientes roles:

- a) Experto que domina los contenidos.
- b) Establece metas siendo su principal objetivo que el alumno construya habilidades para lograr su plena autonomía.

- c) Regula los aprendizajes y favorece y evalúa los progresos.
- d) Fomenta el logro de aprendizajes significativos.
- e) Fomenta la búsqueda de la novedad.
- f) Potencia el sentimiento de capacidad.
- g) Enseña qué hacer, cómo, cuándo y por qué.
- h) Comparte las experiencias de aprendizaje con los alumnos.
- i) Atiende las diferencias individuales.
- j) Y desarrolla en los alumnos actitudes positivas: valores...

Escolano (1988) destacaba que son tres los roles del profesor: uno, eminentemente técnico; un segundo, de carácter ético y socializador, y, finalmente, un tercero, que guarda relación con el bienestar social y la autorrealización de los miembros de la comunidad educativa. Según García Llamas (1999), algunos estudios sobre el tema repiten hasta la saciedad que se demanda un profesorado crítico, dialogante y reflexivo, con conocimientos disciplinares y pedagógicos. Ello implica lo siguiente:

- a) Tomar decisiones y hacer valoraciones acerca del entorno socio-profesional en el que se desarrolla el trabajo, paso previo para la toma de decisiones en todo el proceso intelectual.
- b) Tomar decisiones en un ámbito individual y en el grupal que conduzcan a la mejora de la realidad y de la práctica educativa a través de la participación en el proceso de elaboración de los proyectos curriculares. Es decir, decisiones que se relacionan directamente con la revisión del qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. En definitiva, caminar hacia grados mayores de autonomía profesional en el marco de los centros educativos.
- c) Orientar la práctica docente a favorecer y aceptar el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los alumnos y alumnas.
- d) Y mediar cooperativamente en la construcción del conocimiento compartido que ellos realizan para un aprendizaje más interiorizado con el cual operar en su entorno académico, local y familiar.

3.2.2. Teorías basadas en las aptitudes docentes

Según Dunette (1976), los expertos no se ponen de acuerdo sobre en qué consisten las aptitudes para la docencia. El mismo término “aptitudes” está sujeto a amplias controversias, ya que su relación con otros términos similares, como “habilidades” y “competencias”, es

muy confusa.

Un trabajo que puede aglutinar las diversas propuestas teóricas existentes es el propuesto por Tejada (1998). Este autor presentó una propuesta para perfilar las aptitudes que debe tener un buen docente. Este perfilamiento integra toda una serie de conocimientos, capacidades, habilidades-destrezas, actitudes. Dado que el listado puede ser muy extenso, vamos a concretarlo en torno a las aptitudes docentes más relevantes:

- a) Conocimiento del entorno.
- b) Capacidad de reflexión sobre la práctica.
- c) Actitud autocrítica y evaluación profesional.
- d) Capacidad de adaptación a los cambios (flexibilidad).
- e) Tolerancia a la incertidumbre, al riesgo y la inseguridad.
- f) Capacidad de iniciativa y toma de decisiones.
- g) Poder-autonomía para intervenir.
- h) Trabajo en equipo.
- i) Voluntad de autoperfeccionamiento.
- j) Y compromiso ético profesional.

En esta línea, encontramos los trabajos de Donald Schön recogidos en dos libros *El profesional reflexivo, Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (1998) y *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones* (1992). Este autor plantea que la práctica profesional reflexiva permite al profesor construir conocimientos a través de la solución de los problemas que se encuentra en su práctica profesional, lo que potencia la utilización de estrategias y metodologías para innovar (Cassís, 2010). Schön defiende que la perspectiva adecuada para la gestión de la problemática escolar no pasa exclusivamente por la técnica, sino que debe entenderse como una actividad reflexiva y artística (Domingo, 2013).

Pero si hay un estudio que especifica detalladamente las aptitudes que debe tener un buen docente es, sin duda, el presentado por Camacho y Mendías (2005). Estos autores, aportan seis funciones básicas que debe realizar correctamente un buen docente y además las relacionan con las aptitudes necesarias para ello. En la tabla 2 se recoge la propuesta de estos autores.

Tabla 2.
Aptitudes docentes.

APTITUDES DOCENTES	
PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA	- Conocimiento en profundidad de los contenidos, estructura y metodología de las áreas
	- Dominio de los conocimientos psicológicos para la estructuración de objetivos y contenidos
	- Dominio de conocimientos epistemológicos para la estructuración de objetivos y contenidos
	- Dominio de los criterios sociológicos para la estructuración de objetivos y contenidos
	- Conocimiento de estrategias y metodologías para la atención a la diversidad
	- Capacidad para diseñar y generar actividades y oportunidades de aprendizaje
	- Capacidad para planificar, diseñar y elaborar recursos didácticos
DIAGNÓSTICO Y ORIENTACIÓN	- Capacidad de previsión, organización y control
	- Dominio de instrumentos de diagnóstico para el análisis de aptitudes y conocimientos
	- Sensibilidad para detectar posibles problemas personales y también potencialidades
	- Capacidad para informar a los alumnos acerca de limitaciones, posibilidades y problemas
	- Capacidad para detectar, reflexionar y resolver posibles fracasos escolares y/o personales
	- Capacidad de escucha activa
GESTIÓN DE LA CLASE	- Capacidad para ofrecer al alumno un modelo a seguir
	- Uso eficiente del tiempo en el aula
	- Capacidad para diseñar un ambiente propicio para el aprendizaje
	- Capacidad para manejar los agrupamientos de manera flexible y eficaz
	- Claro dominio de las nuevas tecnologías de la información y comunicación
	- Claro dominio de las diferentes estrategias metodológicas de enseñanza
	- Dominio de estrategias de organización y preparación del aula y de las clases
- Capacidad para interactuar adecuadamente con los alumnos, padres y profesores	
EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN	- Capacidad para utilizar adecuadamente los recursos didácticos
	- Dominio de instrumentos de diagnóstico para el análisis de aptitudes y conocimientos
	- Sensibilidad para detectar posibles problemas personales y también potencialidades
	- Capacidad para informar a los alumnos acerca de limitaciones, posibilidades y problemas
	- Capacidad para detectar, reflexionar y resolver posibles fracasos escolares y/o personales
	- Capacidad de escucha activa
- Capacidad para ofrecer al alumno un modelo a seguir	

INNOVACIÓN Y AUTOPERFECCIONAMIENTO	- Actitud reflexiva y crítica sobre los cambios que se suceden en la sociedad
	- Motivación intrínseca hacia el cambio y la mejora de la enseñanza
	- Sensibilidad para percibir las necesidades de cambio en el proceso educativo
	- Actitud emprendedora, abierta a la experimentación
TÉCNICAS DE COMUNICACIÓN	- Actitud de humildad para reconocer errores y aprender de los compañeros
	- Vinculación a equipos académicos de desarrollo y promoción de conocimientos docentes
	- Interacción social con entidades técnicas y académicas en consultorías y asesoramiento
	- Participación en sociedades científicas y culturales
	- Interés y permeabilidad a nuevas iniciativas y nuevos modos de trabajar
	- Dominio de la expresión escrita (lingüística y gramaticalmente)
- Dominio de la expresión oral	
- Dominio de la comunicación persuasiva	
- Dominar el uso del lenguaje no verbal	
- Saber afrontar situaciones especiales de comunicación con inmediatez y eficacia	
- Saber potenciar el pensamiento creativo en sus alumnos a través del lenguaje	

Consideramos de especial interés para nuestro estudio las aportaciones recogidas en este apartado, ya que no limitan las aptitudes que debe tener un buen docente al ámbito puramente técnico, pedagógico, sino que van más allá, planteando la importancia de aptitudes y cualidades de personalidad, en la línea de las propuestas en los estudios sobre desarrollo profesional docente por Fullan (2002) y Fullan y Hargreaves (1999, 2014).

3.2.3. Teorías basadas en las competencias profesionales

Una de las tradiciones de investigación sobre el profesorado ha consistido en la aplicación de métodos cuantitativos para averiguar la eficacia docente (Carrera, 1980). Se entendía que las acciones en una situación de clase se podían predecir o reducir en componentes que explicaran los comportamientos de los profesores. Este supuesto de trabajo es el que han mantenido algunos autores. Así, Medley (1986) ya aseguraba que “el profesor competente se define en términos de repertorio; la competencia de un profesor depende del repertorio de competencias que posea” (p. 497). Como se observa, las funciones del profesor consistían en el desarrollo de competencias seleccionadas, y es precisamente este enfoque el que ha producido mayor controversia.

Para Howey y Zimpher (1987), éstas pueden ser algunas de las competencias necesarias para hacer frente a la tarea docente:

- a) Orientación cognitiva (habilidad de considerar perspectivas diferentes al pensar y tomar decisiones).
- b) Habilidad y disposición para resolver problemas creativamente.
- c) Competencia interpersonal y adaptabilidad.
- d) Y congruencia conocimiento-práctica

Tejada (2009) publicó un artículo sobre las *Competencias docentes*. En él, recoge las aportaciones de varios autores que ponen sobre la mesa una serie de listados de competencias relacionadas con la labor de los docentes de calidad. En el trabajo se destacan las aportaciones de los siguientes autores:

Perrenoud (2004), cuyo decálogo de competencias de los docentes de primaria suele ser muy referenciado, indica las siguientes competencias:

- a) Planificar el proceso enseñanza-aprendizaje.
- b) Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
- c) Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.
- d) Manejo de las nuevas tecnologías.
- e) Diseñar metodología y organizar actividades.
- f) Comunicarse-relacionarse con los alumnos.
- g) Tutorizar.
- h) Evaluar.
- i) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
- j) E identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Valcarcel (2005) también realizó una investigación sobre el perfil competencial del docente, pero en este caso se centró en la educación superior en el contexto del *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Apuntaba al perfil profesional del buen docente las siguientes competencias:

- a) Competencias cognitivas propias de la función de profesor de una determinada disciplina: Conocimiento amplio en los ámbitos disciplinar específico y pedagógico, que le permita desarrollar las acciones formativas pertinentes en apoyo del aprendizaje de los estudiantes.

- b) Competencias meta-cognitivas que le conviertan en un profesional reflexivo y autocrítico con su enseñanza, con el objetivo de revisarla y mejorarla de forma sistemática.
- c) Competencias comunicativas, estrechamente vinculadas al uso adecuado de los lenguajes científicos (numéricos, alfabéticos, gráficos, etc.) y de sus diferentes registros (artículos, informes, ensayos conferencias, lecciones, etc.).
- d) Competencias gerenciales, vinculadas a la gestión eficiente de la enseñanza y de sus recursos en diversos ambientes y entornos de aprendizaje.
- e) Competencias sociales que le permitan acciones de liderazgo, de cooperación, de persuasión, de trabajo en equipo, etc., favoreciendo así la formación y disposición de sus estudiantes en este ámbito, así como su propio desarrollo profesional, prioritariamente dentro del espacio europeo de educación superior.
- f) Y competencias afectivas que aseguren unas actitudes, unas motivaciones y unas conductas favorecedoras de una docencia responsable y comprometida con el logro de los objetivos formativos deseables.

Este autor, además de señalar la necesidad de competencias en el ámbito más estrictamente didáctico, destaca como requisitos una serie de competencias profesionales básicas. Además de las competencias mencionadas anteriormente, un docente excelente o idóneo sería aquel que:

- a) Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
- b) Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
- c) Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
- d) Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
- e) Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
- f) Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- g) Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
- h) Y participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Zabalza (2003) también realizó una propuesta de competencias profesionales propias de un buen docente. Este autor, aunque centrado en el perfil del docente universitario, seleccionó las siguientes competencias:

- a) Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales.
- b) Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica.
- c) Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes.
- d) Gestión de interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos.
- e) Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje.
- f) Conocimiento de normas legales e institucionales reguladoras de derechos y deberes del profesor y del estudiante.
- g) Gestión de su propio desarrollo profesional como docente.
- h) Y diagnóstico e identificación de necesidades y objetivos de innovación y mejora de su docencia y de su formación.

Pérez Juste (2005) estableció las siguientes competencias mínimas exigidas para un ejercicio profesional docente de calidad. Consideramos que este planteamiento tiene especial interés desde la perspectiva de la formación continua de dichos profesionales.

a) Competencias Comunicativas:

- Mejora en los procesos de comunicación.
- Fomento de actividades de dinamización de la formación del profesorado a nivel europeo.
- Sensibilización del profesorado en el análisis, revisión y mejora de su propia formación.
- Establecimiento de foros de reflexión sobre acciones formativas abiertos a la participación de compañeros europeos.

b) Competencias Organizativas:

- Transferencia de aprendizajes en la formación permanente y aplicación de recursos innovadores.
- Interpretación de la realidad docente y establecimiento de los oportunos procesos de mejora.
- Mejora de la convivencia universitaria e institucional.

c) Competencias de liderazgo pedagógico:

- Relación con el profesorado de ámbitos cercanos y ampliación de horizontes en las relaciones internacionales.

- Trabajo en equipo y superación de fronteras geográficas.
 - Impulso de la dimensión europea y apoyo de los procesos de comunicación con otras lenguas.
- d) Competencias científicas:
- Formación en contenidos científicos, didácticos y metodológicos.
 - Realización de proyectos innovadores propios de la universidad.
 - Desarrollo del pensamiento empírico ante las nuevas realidades.
 - Impulso de la innovación y en la investigación científica.
- e) Y competencias de evaluación y control:
- Evaluación permanente de los procesos de formación del profesorado.
 - Establecimiento y diseño de formaciones específicas con el fin de superar los puntos débiles y potenciar los fuertes.

Expuestas estas aportaciones, consideramos que las que más se ajustan a nuestro modelo de perfil docente son las realizadas por Valcarcel (2005), ya que incluyen el componente personal y social y no se limitan exclusivamente a las competencias de carácter pedagógico. Entendemos que un docente de calidad debe también desarrollar competencias personales (actitudes, motivaciones y conductas favorecedoras de una docencia responsable y comprometida con el logro de los objetivos planteados).

3.2.4. La excelencia docente desde un enfoque multidimensional

En el informe *"Quality in Teaching"* que publicó la OCDE en 1994 se señalan cinco aspectos de la calidad del profesor:

[...] conocimiento de materias y contenidos sustantivos; aptitudes pedagógicas, con inclusión de la adquisición de un repertorio de estrategias de enseñanza y la capacidad de ponerlas en práctica; capacidad reflexiva y autocrítica, que es el rasgo distintivo de la profesionalidad del docente; empatía y voluntad de reconocer la dignidad de los demás; capacidad de gestión, pues el personal docente ha de asumir una serie de responsabilidades de gestión en la clase y fuera de ella (pp. 13-14).

El informe añadía que:

[...] estas dimensiones de la calidad del profesor no deben entenderse como competencias de comportamiento en un sentido estricto, sino como disposiciones generales. La calidad del profesor debe verse como un concepto integral, es decir,

como una constelación dinámica de calidades y no como un conjunto finito de comportamientos mensurables que se ejercen cada uno con independencia de los demás. Se considera que la integración de las competencias relativas a estos aspectos de la calidad del profesor constituye el distintivo del profesor excepcional (OCDE, 1994, p. 14).

Francis (2006) realizó una exhaustiva revisión de los aportes de las principales investigaciones sobre el desempeño del docente. En este artículo, "*Hacia una caracterización del docente universitario excelente*", se exponen los resultados de los últimos estudios sobre la caracterización del docente eficiente o ideal (Francis, 2006).

Según las investigaciones recogidas, todo docente excelente debe entenderse desde una triple dimensión: *académica, pedagógica y personal*, lo que se conoce como la trilogía de "ser, conocer y saber enseñar" (Quirós y Jiménez, 1991).

Isaza, Pérez, Roa y Vargas (2014) también han realizado recientemente una profunda revisión bibliográfica de documentos teóricos e investigaciones que reconocen la práctica docente destacada. En esta revisión destacan aspectos como la formación docente, el compromiso personal, su relación con los estudiantes, la reflexión sobre su práctica docente, la capacidad de trabajo en equipo y la gestión de la clase. Estos aspectos se presentan relacionados con tres grandes áreas o dominios: características del ámbito personal del docente, las que tienen que ver con el conocimiento que tiene el maestro de la materia que se enseña y las puramente pedagógicas, como la gestión de la clase en la que identifican la planificación de la enseñanza, el manejo de los tiempos y el mantenimiento de la disciplina, entre otras.

En este sentido, en el de la multidimensionalidad, nos encontramos con otras investigaciones como las realizadas por Danielson (2013), Stronge (2002), Tsui (2002) y VVAA (2006) que permiten identificar varias dimensiones en la tarea docente efectiva. Todos ellos coinciden en determinar una dimensión formada por aspectos de personalidad del docente (*dimensión personal*), otra por aspectos de carácter pedagógico (*dimensión pedagógica*) y una última dimensión en la que engloban los conocimientos sobre la disciplina a enseñar (*dimensión disciplinar*). Aunque, eso sí, varían en la terminología utilizada para denominar a estas dimensiones y, por otro lado, ninguna de las investigaciones consultadas señala una jerarquía que otorgue primacía a alguna dimensión por encima de las otras.

En todos estos estudios se determina una dimensión disciplinar, referida al conocimiento de la disciplina que imparte el docente. La investigación sobre esta dimensión incluye los factores asociados que plantean un dominio de la estructura conceptual de la disciplina.

Young y Shaw (1999) demostraron que el conocimiento del contenido disciplinar obtuvo mayor media aritmética (8,06 en una escala de 1 a 10) como predictor de la efectividad docente. Sin embargo, en el perfil profesional del docente efectivo propuesto por los autores no aparece ninguna característica asociada a esta dimensión.

Marsh (1994) también concluyó que “la amplitud de conocimientos” mostraba correlaciones entre 0,45 y 0,33 con el rendimiento académico conseguido por los estudiantes. En esta línea, el conocimiento que el profesor tiene del objeto de estudio que enseña le permite reconocer los obstáculos epistemológicos que los estudiantes pueden presentar para aprenderlo y así tomar decisiones pedagógicas. Tiene mayor posibilidad de involucrar a los estudiantes en discusiones significativas, focalizar los puntos de mayor atención y las relaciones conceptuales que sostienen las categorías que explican profesionalmente el objeto de estudio (Stronge 2002).

Bain (2007) y Román (2007) también coinciden en señalar que en el marco del alto desempeño de los docentes es destacable el conocimiento que tienen sobre la disciplina que enseñan. Conocen de manera profunda su naturaleza y el modo de comprenderla, planteando estrategias adecuadas para que los alumnos la aprendan (Pérez y otros, 2014).

Para Duque, Gómez, Celis y Díaz (2014), todo docente que enseña una disciplina debe:

- a) Conocer y comprender los contenidos que enseña, no solo desde una perspectiva general, sino también desde la perspectiva de lo que supone su enseñanza.
- b) Conocer, desde una óptica curricular, cuáles son los aprendizajes que se requieren en la disciplina, por qué y cómo se encadenan vertical y horizontalmente con otras disciplinas.
- c) Y conocer el origen y tratamiento de las principales dificultades a las que se enfrentan los estudiantes en el aprendizaje de esos contenidos.

Otros autores como Kunter, Kleickmann, Klusmann y Richter (2013); Lange, Kleickmann y Moller (2013); Nicholls (2002) y Shulman (2004, 2005), también presentaron estudios que

identifican el conocimiento didáctico del contenido como un factor asociado positivamente a los logros en los aprendizajes de los estudiantes.

La *dimensión pedagógica* es la que engloba a todos aquellos factores relacionados con el cómo enseñar. Marsh (1994) identificó nueve factores que caracterizan la efectividad docente y de ellos, al menos siete se relacionan con la *dimensión pedagógica*. Entre estos factores, cabe destacar la organización y claridad en la clase, que presentó correlaciones entre 0,41 y 0,21 con el valor del aprendizaje; las interacciones grupales; con la interacción personal; amplitud de los conocimientos; las evaluaciones y calificación; las lecturas y trabajos asignados.

En los estudios realizados por Cashin (1988), las correlaciones promedio con factores asociados a la *dimensión pedagógica* fueron superiores a 0,44, mientras que las habilidades docentes alcanzaron la correlación promedio más alta con 0,50. Para este autor, el conocimiento disciplinar en sí mismo es necesario, pero el poseerlo no es suficiente para poder enseñarlo. Para Cashin es necesario comprender la forma en que los estudiantes van a acceder y aprender este conocimiento. Esto implica la identificación de las acciones que facilitan y pueden obstaculizar este proceso (Collins, 2001).

Campo (2001) determinó una serie de características didácticas de un docente excelente, identificándolas con sus prácticas educativas en el aula. Una de ellas fue la búsqueda de lo innovador. También concluyó que existe una diferencia notable en los ambientes de aprendizaje generados por los docentes más eficientes y el resto de profesores. Además, estos ambientes propicios al aprendizaje están íntimamente ligados con el carácter de las estrategias didácticas utilizadas. Las clases de los mejores profesores son amenas, participativas, organizadas y novedosas. Ellos mantienen el control de la clase, son rigurosos, imprimen entusiasmo y generan interés en sus alumnos. Con respecto al acto comunicativo, tan importante en la *dimensión pedagógica*, la habilidad verbal y claridad expositiva se define como una capacidad para la comunicación efectiva que permite explicaciones con sentido, hasta que todos comprendan.

La *dimensión personal* se centra en las relaciones que establece el profesor con sus estudiantes. La importancia de esta dimensión en el perfil profesional del docente se reconoce en los altos coeficientes de correlación mostrados con respecto al logro académico pretendido. Marsh (1994) señaló que el entusiasmo mostrado por el profesor en su actividad pedagógica, presenta correlaciones que van desde 0,43 a 0,32 con cada uno

de los siguientes elementos: el valor del aprendizaje, la claridad y organización de la clase, las interacciones grupales, con la interacción personal, amplitud de los conocimientos, las evaluaciones y calificación, las lecturas y trabajos asignados. Únicamente presenta una correlación baja de 0,07 con la carga de trabajo y su dificultad.

Por otro lado, Young y Shaw (1999) demostraron que entre las características predictoras en el perfil de un docente efectivo se encuentra la motivación hacia los estudiantes para hacer su mejor trabajo, la comunicación efectiva y el respeto al estudiante. Para Campo (2001), la coherencia entre el discurso del deber ser como persona y su praxis como docente es un requisito tanto deseable como indispensable porque el docente señala lo que espera que aprendan los estudiantes y modela valores y calidades comportamentales que también son apprehendidas por los estudiantes.

En todos los estudios aportados por los autores mencionados existe una estrecha relación entre las tres dimensiones planteadas. Así, para enseñar cualquier contenido, es necesaria una comprensión epistemológica, heurística, ontológica y axiológica de éste, por ello no puede omitirse la *dimensión disciplinar*. Además, requiere la puesta en marcha de todas aquellas estrategias y técnicas de carácter pedagógico. Por último, para que el aprendizaje se produzca debe realizarse en un contexto de seguridad, entendimiento, respeto y atención al otro, por lo que no se puede tampoco negar la relación con la *dimensión personal*. Es necesario comprender el quehacer docente como un núcleo que articula los tres planos dimensionales para favorecer los procesos educativos que se buscan.

Consideraciones finales del capítulo

En esta primera fase de la investigación se ha realizado una revisión bibliográfica y un análisis de los diferentes aspectos que ayudan a la determinación de las aptitudes, cualidades o competencias que se consideran imprescindibles o necesarias en el desempeño de una labor docente de la máxima calidad, excelente.

Para ello y basándonos en el marco teórico anteriormente elaborado, se han seleccionado aquellos estudios que determinan qué aptitudes, cualidades y competencias profesionales debe tener un docente de calidad. Para esta selección, se han tenido en cuenta los siguientes criterios:

- Fecha de publicación de la investigación: Priorizando los trabajos y estudios publicados en los últimos 10 años.
- Relevancia del estudio: Estudios publicado en revistas y redes científicas y académicas especializadas. Por ello, se han incluido estudios de mayor antigüedad de autores y teorías relevantes en el campo teórico estudiado.
- Valor como fuente: aquellos estudios citados en otras publicaciones e investigaciones.
- Y criterio personal basado en la experiencia profesional docente.

Así, revisado el marco teórico y avanzando en la elaboración de nuestra propuesta de perfil profesional de docente excelente, hemos tomado como referencia la propuesta de la triple dimensionalidad en la función del docente excelente (Danielson, 2013; Francis, 2006; Quirós y Jiménez, 1991):

- a) *Dimensión disciplinar.*
- b) *Dimensión pedagógica.*
- c) *Dimensión personal.*

Para la determinación de las características del docente excelente que configuran estas tres dimensiones, hemos tenido en cuenta las propuestas de los autores recogidos en este capítulo, haciendo un especial hincapié en las aportaciones de Camacho y Mendías (2005) y Marquès (2000).

Con la finalidad de actualizar los contenidos revisados y adaptarlos al contexto de nuestra investigación, se consideró necesario contrastar los resultados obtenidos con docentes experimentados, con cierta reputación y prestigio, que desarrollan o han desarrollado su actividad profesional en los centros educativos públicos de Educación Infantil y Primaria de nuestra región, la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Pero nuestro estudio no se consideraría completo si no hubiésemos tenido en cuenta las opiniones o aportaciones de los considerados como “clientes” de esta acción docente, según las teorías de la Gestión de la Calidad recogidas en el capítulo segundo de este trabajo. Por este motivo, consideramos interesante contrastar también la información obtenida de esta revisión bibliográfica con los padres de los alumnos de los colegios públicos de esta comunidad, así como con los propios alumnos. En este último caso, y teniendo en cuenta la corta edad de esta población, únicamente realizamos esta contrastación con los alumnos de los dos últimos cursos de Educación Primaria (quinto y sexto).

Con esta pretensión comenzamos la parte empírica de nuestra investigación que se describe en los siguientes capítulos.

ESTUDIO EMPÍRICO

Introducción

Muchos son los docentes que se esfuerzan día a día en conseguir mejorar su actividad profesional. Este hecho es común en el resto de ámbitos profesionales, pero en el contexto educativo, la mejora de calidad tiene una especial importancia debido a que repercute directamente en los alumnos. Sin embargo, los docentes de hoy día, cuando intentan profundizar sobre qué cualidades, aptitudes o competencias profesionales son las que debe conseguir, trabajar o mejorar, se encuentran con la inexistencia de consenso sobre cuál es el perfil que debe tener un docente en la sociedad actual. Por este motivo, hemos considerado de interés profundizar sobre el tema del docente eficiente, e intentar configurar un perfil profesional actualizado que camine hacia la excelencia.

Además, para seleccionar el tema de nuestro trabajo de investigación, *el perfil del docente excelente*, hemos tenido en cuenta dos tipos de elementos, siguiendo las directrices marcadas por García de la Fuente (1994). Unos elementos de tipo objetivo y otros, de carácter subjetivo. Se consideran elementos a tener en cuenta de tipo subjetivo, aquellos relacionados con la personalidad, preparación científica en un determinado campo, motivaciones personales o profesionales. Por otro lado, también hay que considerar aquellos elementos de carácter objetivo, como los relacionados con la posibilidad real de acceso al campo de investigación.

En nuestro caso, por parte de la doctoranda y por parte de los directores de la tesis, existe un gran interés por el campo de estudio, motivado por nuestra formación y actividad profesional, como por el interés por las posibles conclusiones y propuestas de futuro que pueda originar esta investigación.

Del mismo modo, se han tenido en cuenta aquellos elementos de carácter objetivo. Desde un primer momento, se consideró posible el acceso al campo de la investigación teniendo en cuenta la trayectoria de los centros educativos públicos en la colaboración en actividades de carácter científico, la propia actividad profesional de las personas que íbamos a realizar y supervisar la investigación y la posibilidad de colaboración por parte de la Consejería de Educación.

Teniendo en cuenta los condicionantes expuestos, pasamos a realizar la segunda parte de la investigación, el estudio empírico.

Esta segunda parte se estructura en siete capítulos: las fases de la investigación (capítulo 4); los objetivos del trabajo e hipótesis de la investigación (capítulo 5); cómo se desarrollaron los instrumentos (capítulo 6); el análisis psicométrico de estos instrumentos (capítulo 7) y los resultados de la investigación (capítulo 8). En el último capítulo (capítulo 9), se plantean una serie de reflexiones sobre los resultados obtenidos, además de una serie de propuestas de mejora para futuros planteamientos en cuanto a la formación y selección de docentes de calidad.

Capítulo 4. Fases de la Investigación

Esta investigación se desarrolló en las siguientes etapas y fases:

En una *primera etapa*, se realizó la revisión y el análisis de la bibliografía, así como de documentos y recursos electrónicos relacionados con la temática del *perfil del docente de calidad*. En esta primera etapa se elaboró el marco teórico del que surgirán las cualidades, aptitudes, características del docente excelente, para la configuración del perfil ideal del docente.

En la *segunda etapa* de la investigación se llevó a cabo el trabajo de campo. Esta etapa se desarrollo, a su vez, en varias fases.

- *Fase 1. Creación de los grupos focales:* Para la elaboración de los cuestionarios, se partió del marco teórico elaborado en la etapa de revisión bibliográfica y se contrastó y discutió la información obtenida en tres grupos focales: uno de docentes (configurado como grupo de expertos), otro de alumnos y un último grupo focal de familias de alumnos (madres y padres).
- *Fase 2. Elaboración de los instrumentos* para administrar a los diferentes miembros de la comunidad educativa. Con la armonización de la información obtenida en la revisión del marco teórico y en los grupos focales, se elaboraron tres cuestionarios (uno para docentes, otro para alumnos de 5º y 6º de Primaria y un último cuestionario para familias de alumnos). En estos cuestionarios se recogieron las características que debe tener un docente considerado excelente o ideal. Este instrumento se diseñó para ser administrado de manera telemática a través de la aplicación informática que la Universidad de Murcia tiene establecida para ello.
- *Fase 3. Administración de los instrumentos:* En esta fase, se administró el instrumento elaborado a miembros de la comunidad educativa de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de nuestra región (docentes, padres y alumnos). Para esta fase, contamos con la colaboración de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, que fue la encargada de enviar los enlaces de los cuestionarios a la muestra que se determinó en la investigación.
- *Fase 4.* En esta última fase se realizó el tratamiento estadístico de los datos obtenidos, a través del paquete estadístico SPSS, así como el análisis de los mismos.

Es la *última etapa* de la investigación se procedió a interpretar y describir los resultados obtenidos y a realizar las propuestas de mejora para el futuro.

Capítulo 5. Objetivos e Hipótesis de la Investigación

Tras la revisión de la bibliografía para analizar el estado de la cuestión sobre el problema objeto de estudio: *el perfil del docente excelente*, surge la necesidad de plantear una serie de posibles soluciones al mismo, las hipótesis de la investigación (Van Dalen y Meyer, 1992).

Para muchos autores, el término *hipótesis*, en sentido riguroso, se debe emplear únicamente en investigaciones de tipo experimental o bien, en aquellos supuestos que prueban el establecimiento de relaciones causales entre variables. En la mayor parte de las investigaciones de naturaleza descriptiva y correlacional, suelen recomendar el establecimiento de *objetivos de la investigación* (García Llamas et al., 2001).

En nuestro caso, hemos decidido establecer tanto los objetivos de nuestro trabajo, entendidos estos de manera más global y descriptiva, pero también una serie de hipótesis directivas que van a ser los elementos que guíen nuestra investigación. Con el fin último de contribuir a la mejora general de la calidad de nuestro sistema educativo, el objetivo general que nos hemos planteado en esta investigación ha sido:

Configurar un perfil actualizado del docente excelente que contemple tanto las competencias académicas y disciplinares, las competencias pedagógicas, así como las características psicológicas y rasgos de personalidad necesarios para el desempeño de su labor profesional con criterios de máxima calidad.

Para ello, nos planteamos los siguientes *objetivos específicos*:

1. Identificar y examinar las competencias profesionales, las aptitudes y cualidades personales que debe tener un buen docente según los estudios e investigaciones científicas publicadas.
2. Determinar qué conocimientos, competencias pedagógicas, características psicológicas y rasgos de personalidad se consideran más relevantes en el maestro idóneo según los miembros de su comunidad educativa (docentes, alumnos y familias).
3. Determinar qué ámbitos o dimensiones configuran ese perfil del docente excelente.

4. Determinar qué peso tiene cada una de esas dimensiones en la configuración del perfil profesional del docente excelente.
5. Realizar comparaciones entre la importancia que los diferentes sectores de la comunidad educativa otorgan a las cualidades o competencias que debe tener un docente de calidad.

En consonancia con estos objetivos, nos planteamos las siguientes *hipótesis* para el desarrollo de nuestra investigación:

1. Existe un perfil profesional que caracteriza a los docentes considerados como excelentes dentro de su comunidad educativa.
2. Este perfil profesional combina cualidades y competencias de los ámbitos:
 - a. *Disciplinar* (dominio de los contenidos de la materia a impartir).
 - b. *Pedagógico* (técnicas y estrategias para enseñar de la manera más eficaz).
 - c. *Y personal* (aspectos de la personalidad del docente).
3. En la configuración del perfil profesional de los maestros mejor valorados por su comunidad educativa tienen una mayor relevancia aquellas características y competencias del ámbito psicológico o de personalidad.
4. La dimensión que menor peso tendrá en la configuración del perfil profesional del docente excelente será la *disciplinar*.
5. No se producirán grandes diferencias en la relevancia otorgada a las dimensiones del perfil profesional del docente excelente, entre los diferentes sectores de la comunidad educativa encuestados.
6. Sí se presentarán diferencias en la importancia que los diferentes componentes de la comunidad educativa otorgan a los ámbitos del perfil profesional del docente excelente dependiendo de la etapa educativa.
 - a. En la etapa de Educación Infantil, el peso de la *dimensión personal* será mucho mayor que en la etapa de Educación Primaria.
 - b. En la etapa de Educación Infantil, el peso de la *dimensión disciplinar* será mucho menor que en la etapa de Educación Primaria.

7. Entre los docentes, aquellos que formen o hayan formado parte de equipos directivos presentarán un perfil de docente excelente más exigente que el resto de docentes que no hayan desempeñado cargos de responsabilidad en sus centros.
8. Los docentes funcionarios de carrera presentarán un perfil de docente excelente más exigente que los docentes en situación de interinidad.
9. Los docentes con mayor experiencia presentarán un perfil de docente excelente más exigente que los docentes con menos años de experiencia docente.

Capítulo 6. Desarrollo de los Instrumentos

En el ámbito educativo son muy utilizados los estudios de encuesta debido a su facilidad para la obtención de datos y a su utilidad para la descripción de fenómenos (Bizquerra, 2003). Estos tipos de estudios permiten recoger información y opiniones de determinados individuos seleccionados y posibilitan hacer estimaciones de las conclusiones a la población de referencia.

El instrumento básico utilizado en la investigación por encuesta es el cuestionario, que es un documento que recoge de forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta (Casas, Repullo y Donado, 2003).

En este sentido, y entendiendo que un instrumento adecuado para la recogida de información garantiza una buena calidad de los datos, la selección de los instrumentos se realizó de manera concienzuda y teniendo en cuenta los siguientes criterios apuntados por García Llamas et al. (2001), Abad et al. (2011) y Martínez Arias et al. (2006):

- a) La identificación total del rasgo a evaluar.
- b) El tipo de validez empleado: Que aporte las suficientes garantías de que su validez sea la más adecuada para los objetivos de la investigación
- c) La técnica de fiabilidad que se ha utilizado: la precisión en la medida.
- d) Las características de la muestra con la que se validó la prueba.
- e) Los niveles de fiabilidad y validez alcanzados por la prueba.
- f) Y otros criterios secundarios: tiempo que exige la respuesta, facilidad de comprensión y ejecución.

Teniendo en cuenta estos criterios y debido a la inexistencia de instrumentos apropiados para la recogida de los datos que eran necesarios para nuestro trabajo, se decidió la elaboración de estos instrumentos expresamente para esta investigación.

6.1. GRUPOS FOCALES

Finalizada la búsqueda bibliográfica para determinar el estado de la cuestión en la literatura científica, a saber, *el perfil del docente excelente*, se consideró necesario contrastar y discutir la información obtenida en esta primera fase con sujetos cuya experiencia personal pudiera aportar luz a la cuestión planteada. Para ello, se seleccionó la

técnica de recolección de datos de *grupos focales* por la posibilidad que proporciona para abordar a fondo el tema en discusión y para desarrollar posteriormente los ítems del cuestionario (Abad et al., 2011).

Korman (2003) definió un grupo focal como una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de una investigación elaborada. Para Martínez Reyes (2012), esta técnica de recolección de datos de tipo cualitativo se considera una variante de la entrevista pero con carácter grupal y es muy utilizada en el ámbito de las ciencias sociales. En los grupos focales, el investigador y varios participantes se reúnen para discutir un tema de investigación determinado a través de la interacción discursiva y la contrastación de las opiniones de sus miembros.

Teniendo en cuenta la triple población de la comunidad educativa de los centros (padres, profesores y alumnos), se decidió crear tres grupos de discusión. Uno de ellos de docentes, otro de alumnos y un tercero de familias de alumnos. Estas reuniones fueron grabadas, con el permiso de los asistentes y se transcribieron quedando recogida para la investigación la siguiente información relevante.

6.1.1. Grupo focal de docentes

Este grupo focal se configuró como un grupo de expertos, por lo que se contó con la participación de docentes, tanto en activo como jubilados, que cuentan con cierto prestigio dentro de la comunidad educativa por su labor profesional. En el anexo 1 se adjunta un breve extracto del perfil profesional de cada uno de los participantes del grupo focal.

La reunión se celebró el 13 de noviembre de 2013 en Biblioteca del departamento de Metodología de la Facultad de Psicología (Universidad de Murcia). La duración de esta sesión fue de dos horas y quince minutos y, con el consentimiento de los asistentes, fue grabada (voz).

Se contó con la asistencia de 12 docentes, de los 15 invitados. A los docentes se les seleccionó teniendo en cuenta:

- Los años de experiencia docente.
- La especialidad en la que trabajan o trabajaron.

- Si eran miembros, o lo habían sido, de equipos directivos.
- Las localidades en las que habían desarrollado su actividad profesional.

En esta reunión, tras presentar el trabajo de investigación y objetivo de la reunión y después de presentar a los participantes exponiendo un breve extracto de su currículum, enfatizando el aspecto por el que ha sido seleccionado e invitado a participar en la reunión, se pasó a plantear las siguientes cuestiones:

a) *Qué características se consideran básicas o imprescindibles para una persona que quiera dedicarse a la docencia:*

Por turnos, todos los asistentes aportaron entre dos y cuatro características que debe tener un docente para una docencia con unos mínimos de calidad:

- Equilibrio psicológico/emocional.
- Profesionalidad (realización escrupulosa de sus tareas diarias: desde la puntualidad, realización de documentos, de recursos educativos, evaluación del alumnado, correcta atención a las familias,...).
- Habilidades sociales.
- Respeto por el alumnado.
- Capacidad de comunicación.
- Inquietud personal y profesional.
- Alta capacidad de gestión del grupo clase (tiempos, recursos, espacios, metodología,...).
- Dominio de las TICs aplicadas a su labor profesional.
- Autoobservación y autoevaluación (conciencia).
- Ilusión por la labor diaria (motivación al alumnado).
- Honestidad.
- Coherencia personal (enseñanza modelada).
- Flexibilidad mental.
- Alto nivel de responsabilidad.
- Actualización científica y formación continua.
- Capacidad de trabajo en equipo.

b) *Qué características son comunes a aquellos docentes que destacan por su labor profesional y que son bien valorados por toda la comunidad educativa.*

En este punto y después de un intenso debate, los asistentes exponen que para la labor docente no se pueden considerar unos requisitos mínimos y otros que otorgan la excepcionalidad profesional, sino que todas las características señaladas son determinantes para una buena labor docente. Únicamente precisan que el *equilibrio emocional y psicológico* y el *alto nivel de responsabilidad* sea la base sobre la que comenzar a construir el perfil profesional del docente.

c) *De las características propuestas, seleccionar las cinco que se consideren de mayor importancia en un docente excelente*

De nuevo, por turnos, los asistentes destacan las cinco características que consideran de mayor peso para una labor docente de calidad. Entendiendo que el equilibrio emocional y el alto nivel de responsabilidad serían indispensables, se destacaron las características que se recogen en la tabla 3.

Tabla 3.

Respuestas aportadas en el grupo focal de docentes

CARACTERÍSTICAS	Participantes												resultados			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	nº selec	Elegido 1º	Elegido 2º	Elegido 3º
Profesionalidad.	3	0	1	3	2	3	0	0	2	0	4	1	8	2	2	3
Habilidades sociales.	0	0	4	0	0	0	2	0	3	0	0	0	3	0	1	1
Respeto por el alumno.	1	2	3	1	0	0	0	0	1	3	0	0	6	3	1	2
Capacidad de comunicación.	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1			
Inquietud personal y profesional.	0	0	0	4	4	0	0	3	0	5	0	4	5			1
Alta capacidad de gestión de la clase.	0	0	0	0	0	0	0	0	5	4	5	0	3			
Dominio de las TICs.	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	2	3		3	
Autoobservación y autoevaluación.	2	0	0	0	3	5	0	0	0	0	0	3	4		1	2
Ilusión por la labor diaria.	0	3	0	0	5	0	1	5	0	0	3	0	5	1		2
Ética en el trabajo.	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	1	1	
Coherencia personal.	5	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	2			1
Capacidad de adaptación: Flexibilidad mental.	0	0	0	5	0	0	0	4	0	0	0	0	2			
Actualización científica/formación continua.	4	0	2	2	1	1	5	1	4	1	1	5	11	5	2	
Capacidad de trabajo en equipo.	0	0	0	0	0	4	4	0	0	2	0	0	3		1	

Por tanto, se desprende que las características básicas que debe tener un docente para tener un desarrollo profesional de calidad serían los siguientes:

- 1º Equilibrio psicológico/emocional
- 2º Alto nivel de responsabilidad
- 3º Formación continua y actualización científica.
- 4º Profesionalidad
- 5º Y respeto por el alumnado

d) Categorización de las características.

Una vez priorizadas las características expuestas, se procedió a la categorización de todas las características aportadas en ámbitos o dimensiones. Se propusieron las siguientes categorías (tabla 4):

Tabla 4.

Categorización de las características seleccionadas en el grupo focal de docentes

PERSONAL	DISCIPLINAR	PEDAGÓGICA
Equilibrio psicológico y emocional.	Actualización científica y formación continua.	Alta capacidad de gestión de la clase.
Habilidades sociales.		Dominio de las TICs.
Respeto por el alumno.		Autoobservación-autoevaluación.
Capacidad de comunicación.		
Inquietud personal y profesional.		
Ilusión.		
Honestidad.		
Coherencia personal.		
Flexibilidad mental.		
Capacidad de trabajo en equipo.		

e) Priorización de las tres categorías propuestas.

Los asistentes manifestaron que las tres categorías son indispensables. No se puede desarrollar una labor docente de calidad sin que exista un equilibrio entre las tres categorías. Sin embargo, y especialmente los miembros de equipos directivos, expusieron

que, para el trabajo a desarrollar en las escuelas, sería prioritario el *aspecto personal*, ya que los otros aspectos (disciplinar y pedagógico) se pueden compensar con recursos existentes en los centros, tanto materiales como personales. También destacan que las características recogidas en los ámbitos disciplinar y pedagógico pueden ser adquiridas a lo largo de la labor profesional, algo que se considera más complicado con las características personales.

6.1.2. Grupo focal de alumnos

El grupo focal de alumnos se formó con la asistencia de 17 alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria (6 alumnos de 5º de Primaria y 11 alumnos de 6º de Primaria). De estos alumnos, 7 eran niños y 9 niñas. Todos los alumnos aportaron la autorización paterna para su participación en la investigación así como para la grabación audiovisual de la misma.

La reunión se realizó el 4 de abril de 2014 en el CEIP “Monte Anaor” de Alguazas y tuvo una duración de 55 minutos. Con el consentimiento paterno, la sesión fue grabada (voz). Las cuestiones planteadas a los alumnos, así como las respuestas más significativas se exponen a continuación:

a) *Qué características debe tener un buen maestro:*

Por turnos, todos los alumnos aportaron qué características debía tener un maestro que ellos consideraran excelente:

- Que explique de manera divertida (no sólo siguiendo el libro de texto).
- Que sea exigente pero sin llegar a intimidar al alumno.
- Que motive a los alumnos a aprender y a esforzarse.
- Que sea simpático.
- Que no se ponga nervioso ni grite.
- Que tenga paciencia.
- Que explique bien. Que explique de manera que todos los alumnos lo puedan comprender.
- Que no “tire la toalla” con los casos más difíciles.
- Que te dé consejos y propuestas para mejorar.

- Que no te dé la espalda si no vas bien académicamente.
- Que te explique las cosas de la vida real.
- Que te ayude en tu vida personal.
- Que se ajuste al nivel de los alumnos.
- Que sea igual dentro y fuera del aula (profesor como modelo).
- Que no tenga alumnos favoritos.
- Que no ponga a otros alumnos como ejemplo. Ni para bueno, ni para malo.
- Que puedas confiar en él.

Como muchos alumnos coincidían en sus aportaciones, en la siguiente tabla se recogen las características referidas por los participantes así como su frecuencia.

Tabla 5.
Respuestas aportadas en el grupo focal de alumnos

CARACTERÍSTICAS	Participantes																	Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
Metodología innovadora y divertida.	X			X					X				X					4
Alto nivel de exigencia.		X								X								2
Que motive a los alumnos.			X		X							X		X				4
Que tenga paciencia. Que ni grite ni intimide a los alumnos.		X		X		X		X							X	X	X	7
Que puedas confiar en él.	X															X		2
Que sea simpático.		X	X												X			3
Que sea persistente. "Que no tire la toalla".					X	X												2
Que no tenga alumnos favoritos.										X			X	X	X			4
Buena comunicación con la familia.														X			X	2
Asesoramiento personal.					X	X	X				X	X						5
Asesoramiento académico.																	X	1
Que explique bien.				X				X										2
Que sea un modelo a seguir.												X						1
Que explique sobre la vida real.							X		X		X							3
Que se ajuste al nivel de los alumnos.										X								1
Que sea puntual.																X		1

De todas estas características del buen docente, las que más destacaron los alumnos fueron las siguientes:

- 1º Que no grite y no intimide al alumno. (7 alumnos)
- 2º Que emplee una metodología innovadora y divertida. (4 alumnos)
- 3º Que te ayude y asesore a nivel académico y personal. (4 alumnos)
- 4º Que sea simpático. (3 alumnos)

5º Que motive a los alumnos. (2 alumnos)

b) Señala las tres características que consideres más importantes para ser un buen maestro.

En un folio, los alumnos anotaron las tres características fundamentales que tiene un buen maestro. Los resultados se exponen en la tabla 6.

Tabla 6.
Respuestas aportadas en el grupo focal de alumnos

CARACTERÍSTICAS	Participantes																	Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
Metodología innovadora y divertida.						X					X					X		3
Alto nivel de exigencia.					X			X									X	3
Que motive a los alumnos.																		
Que tenga paciencia. Que no grite ni intimide a los alumnos.	X	X		X	X	X			X				X		X			8
Que puedas confiar en él.																		
Simpático/Amable.	X	X	X			X		X		X		X		X	X	X	X	11
Que sea persistente.					X								X					2
Que no tiene alumnos favoritos.			X															1
Buena comunicación con la familia.																		
Asesoramiento personal.				X			X			X	X	X	X	X		X		8
Asesoramiento académico.																		
Que explique bien.		X	X	X				X							X			5
Modelo para el alumno.								X		X	X							3
Que explique sobre la vida real.																		
Que se ajuste al nivel de los alumnos.																		
Buen profesional.												X						1
Que sea responsable.								X										1

Las características del buen docente más seleccionadas fueron:

1º Que sea simpático/amable (11 alumnos)

2º Que no grite y no intimide al alumno. (8 alumnos)

2º Que te ayude y asesore a nivel académico y también a nivel personal. (8 alumnos)

3º Que explique bien (5 alumnos)

c) *Categorización de las características.*

Esta cuestión fue bastante compleja para niños de esta edad. Después de un interesante debate, concluyeron que había características que dependían únicamente de la personalidad de los maestros, mientras otras estaban vinculadas al “cómo enseñar”. Así, sin llegar poner nomenclaturas a estas dos dimensiones, fueron capaces de diferenciar las características de la manera que se expone en la tabla 7.

Tabla 7.

Categorización de las características seleccionadas en el grupo focal de alumnos

PERSONAL	PEDAGÓGICA
Paciencia y calma. (No gritar).	Metodología innovadora y motivante.
Asesoramiento personal.	Enseñanza basada en la vida real.
Que sea simpático.	Asesoramiento académico.
Persistencia ante dificultades.	
Que suponga un modelo para el alumno.	
Que sea una figura de confianza para el alumno.	

6.1.3. Grupo focal de familias de alumnos

La reunión del grupo focal de madres y padres de alumnos de Educación Infantil y Primaria se realizó el 4 de abril de 2014 en Molina de Segura en una sala preparada para tal fin. La duración fue de una hora y cuarenta y cinco minutos. Con el consentimiento de los asistentes, se procedió a la grabación de la sesión (voz).

Participaron 6 padres de alumnos (3 padres y 3 madres). Se consideró que el número de participantes en este grupo no debía ser superior a 6 para garantizar la posibilidad de realizar exposiciones y argumentaciones con el mayor nivel de profundidad, teniendo en cuenta que la duración de la reunión no superase las dos horas.

Se tuvo en cuenta que los padres participantes tuviesen hijos escolarizados en las dos etapas educativas objeto de estudio (Infantil y Primaria) y la edad media de los participantes fue de 35 años.

Iniciada la reunión y después de presentar el proyecto de investigación así como a los miembros del grupo, se plantearon las siguientes cuestiones:

a) *Qué características se consideran básicas o imprescindibles para una persona que quiera dedicarse a la docencia:*

Por turnos, todos los asistentes aportaron qué característica debía tener un maestro que ellos consideraran excelente:

- Paciencia.
- Pasión por su trabajo.
- Estabilidad mental.
- Vocación. Disfrutar de su trabajo.
- Interés por hacer bien su trabajo y por aprender.
- Capacidad de transmitir. Buen comunicador.
- Que se ponga a disposición de los niños. Dedicación absoluta.
- Que esté implicado a nivel escolar y también en el contexto.
- Que enseñe de manera realista.
- Formación plural. No sólo centrada en conocimientos. Interdisciplinar.
- Capacidad de formar y educar, y no sólo transmitir conocimientos.
- Que se actualice profesionalmente (3 padres).
- Que estén motivados.
- Que se preocupen por los niños más allá de lo puramente académico. Asesoramiento personal y familiar. Lecciones de vida (4 padres).
- Capacidad para motivar

Finalizada esta cuestión, se produjo un interesante debate entre los asistentes que concluyó con la unanimidad de que cualquier docente no puede serlo atendiendo sólo a unos mínimos. Consideraron que cualquier persona que se dedique a la docencia debe tener todos los requisitos anteriormente relacionados. No pudieron determinar unos requisitos mínimos.

b) *Qué características tenía el mejor docente que habéis tenido a lo largo de vuestra vida académica:*

- Cariño/Atención/ Respeto. Afecto en la relación.

- Metodología no tradicional/Innovación.
- Aire fresco/Novedad/Música. Enseñar cantando. Enseñar divirtiéndose.
- Enseña sobre la base de la vida diaria (3 padres).
- No sólo te enseña contenidos, sino también en tu vida personal.
- Buena organización y disciplina.
- Trato humano excelente.

c) *Señala las tres características de los mejores maestros que han tenido vuestros hijos:*

Los asistentes destacaron las siguientes características:

- Siempre sonriente.
- Demuestra que le gusta su trabajo.
- Es buena persona.
- Trato cariñoso hacia los alumnos.
- Muestra seguridad absoluta en su trabajo. Dominio de su trabajo.
- Disposición absoluta hacia el alumno y las familias.
- Conocimiento del contexto.
- Dulzura, tranquilidad, serenidad.
- Conoce a los alumnos en profundidad y se preocupa por ellos.
- No necesita levantar la voz para conseguir autoridad.
- Participan en un proyecto. Todo lo que hacen tiene un sentido.

d) *De todas las características aportadas, destaca las que consideres más relevantes para una buena labor docente:*

Por turnos, los asistentes destacaron las cinco características que consideran de mayor peso para una labor docente de calidad. Esta información aparece resumida en la tabla 8.

Tabla 8.

Respuestas aportadas en el grupo focal de familias de alumnos

CARACTERÍSTICAS	Participantes						Total
	1	2	3	4	5	6	
Paciencia. Tranquilidad. Serenidad.	3º	3º				3º	3
Pasión por su trabajo.					3º		1
Estabilidad mental.	1º	1º	1º	1º	1º	1º	6
Vocación. Capacidad de disfrute en su trabajo.							
Interés por hacer bien su trabajo y por aprender.							
Buen comunicador. Capacidad de transmitir.							
Dedicación absoluta.			5º				1
Metodología innovadora.		4º					1
Que enseñe sobre la base de la vida real.							
Formación plural e interdisciplinar.							
Dominio de los conocimientos de sus áreas.	2º		2º	3º			3
Capacidad para educar y no sólo transmitir conocimientos.							
Actualización profesional.			3º				1
Preocupación por el alumno y asesoramiento personal.							
Que esté motivado e ilusionado por su trabajo.							
Que sepa motivar al alumno.							
Que sea buena persona.							
Que sea un modelo a seguir para el alumno.							
Que tenga seguridad en lo que hace.		2º		2º	2º		3
Buena relación con las familias.				5º			1
Que conozca al alumno en profundidad y su contexto social y familiar.			4º	4º		2º	3
Que no necesita gritar para tener autoridad.							

Las características del buen docente más seleccionadas fueron:

- 1º Estabilidad mental (6 participantes).
- 2º Paciencia, tranquilidad, serenidad (3 participantes).
- 3º Dominio de los conocimientos de sus áreas (3 participantes).
- 4º Que tenga seguridad en lo que hace (3 participantes).
- 5º Que conozca al alumno en profundidad y su contexto social y familiar (3 participantes).

e) *Categorización de las características.*

Una vez priorizadas las características expuestas, se procedió a la categorización de las mismas en ámbitos o dimensiones. Las categorías que se propusieron se muestran en la tabla 9.

Tabla 9.

Categorización de las características seleccionadas en el grupo focal de familias de alumnos

PERSONAL	PEDAGÓGICA
Paciencia. Tranquilidad. Serenidad.	Metodología innovadora.
Pasión por su trabajo.	Que enseñe sobre la base de la vida real.
Estabilidad mental.	Formación plural e interdisciplinar.
Vocación. Capacidad para disfrutar de su trabajo.	Dominio de los conocimientos de sus áreas.
Interés por hacer bien su trabajo y por aprender.	Actualización profesional.
Buen comunicador. Capacidad de transmitir.	
Dedicación absoluta.	
Capacidad para educar y no sólo transmitir conocimientos.	
Preocupación por el alumno y asesoramiento personal.	
Que esté motivado e ilusionado por su trabajo.	
Que sepa motivar al alumno.	
Que sea buena persona.	
Que sea un modelo a seguir para el alumno.	
Que tenga seguridad en lo que hace.	
Buena relación con las familias.	
Que conozca al alumno en profundidad y su contexto social y familiar.	
Que no necesita gritar para tener autoridad.	

6.2. REDACCIÓN DE LOS ÍTEMS

Para Casas et al. (2003), en un estudio de encuesta, la selección y validación de las variables es un punto fundamental para el éxito de la misma ya que ellas determinan los valores que son objeto de estudio y constituyen los puntos básicos de información que van a servir para elaborar el cuestionario. El objetivo del cuestionario es traducir las variables de la investigación en preguntas concretas que nos proporcionen información viable o susceptible de ser cuantificada.

Para elaborar nuestros instrumentos, se siguieron los siguientes pasos:

1º) *Determinación de las variables.*

Teniendo en cuenta el marco teórico expuesto en los capítulos del 1 al 3, especialmente en el tercer capítulo dedicado a la concreción del perfil profesional del docente excelente, así como la información obtenida de los grupos focales y de la propia experiencia docente, determinamos los siguientes dominios o dimensiones a medir:

- a) *Dimensión personal:* características docentes relacionadas con la personalidad.
- b) *Dimensión pedagógica:* características docentes relacionadas con las técnicas docentes.
- c) *Dimensión disciplinar:* características docentes relacionadas con el conocimiento de las áreas a impartir.

Una vez establecidas estas tres dimensiones, se determinaron los componentes que conformarían cada una de ellas. Así se configuró el siguiente perfil profesional del docente idóneo o excelente (ver tabla 10).

Tabla 10.

Configuración de dimensiones y componentes del perfil del docente excelente

DOMINIO	Dimensiones
PERSONAL	Equilibrio psicológico y emocional
	Habilidades sociales
	Respeto por el alumno
	Ética en el trabajo
	Capacidad de trabajo en equipo
	Inquietud personal y profesional
	Otras características de personalidad
PEDAGÓGICO	Planificación de la enseñanza
	Gestión de la clase
	Técnicas de comunicación
	Diagnóstico y orientación
	Evaluación de la práctica docente
DISCIPLINAR	Actualización científica e innovación

Avanzando en este perfil profesional, se identificaron aquellos ítems que nos iban a ser útiles para medir cada una de las dimensiones y componentes establecidos. Los ítems elaborados y su relación con las dimensiones y componentes se exponen en la tabla 11.

Tabla 11.

Selección de ítems para los instrumentos a elaborar

DIMENSIÓN	COMPONENTES	ÍTEMS
	PERSONAL	Equilibrio psicológico y emocional
2. Mantiene el control ante situaciones que implican un alto nivel de tensión en el trabajo.		
3. Evita actuar de manera impulsiva.		
Habilidades Sociales		4. Muestra una actitud amable y cordial en su trato con los demás.
		5. Acude al trabajo con una imagen personal apropiada.
Respeto por el alumno		6. Se muestra afectuoso/a en el trato hacia sus alumnos.
		7. Se dirige a sus alumnos de manera correcta y respetuosa.
		8. Propicia que los alumnos se sientan seguros y relajados en el aula.
		9. Empatiza con los problemas y aspiraciones de sus alumnos.
		10. Atiende a sus alumnos por igual, sin mostrar predilección por ninguno de ellos.
		11. Se interesa por conocer en profundidad a cada uno de sus alumnos (variables personales, sociales y familiares).
Ética en el trabajo		12. Cumple con su horario laboral. Es puntual.
		13. Representa un modelo real para el alumno, actuando en consonancia con los valores que transmite.
Capacidad de trabajo en equipo		14. Contribuye al mantenimiento de un buen clima de trabajo entre sus compañeros.
		15. Acepta y valora las aportaciones de otros compañeros.
		16. Posee dotes de liderazgo.
Otras características de		17. Concibe su trabajo como parte de un proyecto educativo común.
		18. Se muestra ilusionado/a por su trabajo.

PEDAGÓGICA	personalidad (inquietud personal y profesional, inteligencia,...)	19. Se muestra receptivo/a ante nuevos modelos o metodologías de trabajo.
		20. Reacciona eficazmente y con flexibilidad ante imprevistos que se plantean en su labor diaria.
		21. Muestra un alto nivel de previsión, organización y control en su actividad diaria.
		22. Es exigente con su trabajo y también con el de sus alumnos.
		23. Persiste ante las dificultades de aprendizaje o problemas de comportamiento de sus alumnos.
		24. Transmite un alto nivel de seguridad en su labor profesional.
	Planificación de la enseñanza	25. Planifica sus clases teniendo en cuenta el nivel de cada uno de sus alumnos.
		26. Organiza adecuadamente los tiempos en el proceso enseñanza-aprendizaje
		27. Domina los procedimientos, documentos y registros propios de la planificación pedagógica.
		28. Domina los procedimientos de evaluación, valoración y registro propios del proceso educativo.
Gestión de la clase	29. Mantiene la autoridad ante sus alumnos sin necesidad de gritar.	
	30. Propone actividades originales, creativas y motivadoras para el alumnado y no sólo se limita a seguir las propuestas de los libros de texto.	
	31. Utiliza una metodología variada y atractiva para el alumno.	
	32. Optimiza los recursos didácticos existentes y los utiliza de manera eficiente, y motivadora.	
	33. Elabora sus propios materiales y recursos didácticos y/o adapta los existentes a las necesidades de sus alumnos.	
	34. Diseña su espacio de trabajo de manera motivadora para el alumnado.	
	35. Agrupa a los alumnos en el aula de manera flexible y eficaz.	
	36. Resuelve eficazmente las situaciones de conflicto que surgen en el aula.	
	37. Consensua con los alumnos las normas y procedimientos para regular su conducta en el aula.	
	38. Potencia el uso de las nuevas tecnologías en sus clases.	
Evaluación de la práctica docente	39. Reflexiona sobre las dificultades y problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje y realiza propuestas de mejora.	
	40. Sus alumnos alcanzan unos resultados académicos acordes con sus potencialidades.	
Técnicas de comunicación	41. Se expresa oralmente de manera correcta, utilizando un vocabulario y claridad adecuados al nivel de sus alumnos.	
	42. Se expresa oralmente con un volumen, ritmo y entonación adecuados.	
	43. Es buen comunicador/a (muestra gran capacidad para atraer y mantener la atención de los alumnos).	
Diagnóstico y orientación	44. Es capaz de detectar precozmente problemas y potencialidades en sus alumnos.	
	45. Utiliza estrategias adecuadas para atender las diferencias individuales en el aula.	
	46. Se muestra accesible a los alumnos ante problemas tanto educativos como personales.	
	47. Asesora y ayuda a los alumnos tanto académica como personalmente.	
	48. Prepara a sus alumnos para que participen de manera activa y responsable en su contexto familiar y social.	
	49. Mantiene relaciones fluidas con las familias de sus alumnos.	
DISCIPLINAR	Actualización científica e innovación	50. Conoce y aplica la normativa referida a su trabajo.
		51. Domina los contenidos propios de las áreas que imparte.
		52. Se interesa por conocer los avances e innovaciones en contenidos, metodología y recursos didácticos a emplear.
		53. Participa regularmente en actividades de formación para mejorar su labor profesional.
		54. Posee un alto nivel de cultura general (conocimientos sobre aspectos históricos, sociales, culturales, económicos y políticos de la sociedad).

2º) *Selección de las preguntas.*

Una vez determinado este primer guión orientativo a partir del cual debe diseñar nuestras encuestas, tuvimos en cuenta las características de la población (edad, nivel cultural, etc.) y el sistema de aplicación que iba a ser empleado, ya que estos aspectos son decisivos para determinar el tipo de preguntas, el número, el lenguaje y el formato de respuesta.

En esta fase, por tanto, se tomaron las decisiones referentes a:

- a) Las cuestiones a preguntar.
- b) La selección del tipo de preguntas que se requiere para cada cuestión de la investigación.
- c) Número de preguntas de los cuestionarios.
- d) Determinar el orden y disposición de las mismas.

Así, para poder definir finalmente las preguntas de los cuestionarios, tuvimos en cuenta, también, los criterios apuntados por Martínez-Salanova Sánchez (2014) y Martínez Arias et al. (2006).

Con respecto a la secuencia de las preguntas en el cuestionario existen muchas opiniones. Generalmente se suelen agrupar todas las cuestiones que se relacionan con dimensiones o áreas afines. En nuestro caso, y con la pretensión de evitar que los encuestados contestasen procurando cierto equilibrio en sus respuestas, se decidió que el orden de las preguntas fuese aleatorio. Las respuestas se agruparían por dimensiones y factores en la fase de análisis e interpretación de los datos obtenidos.

Ateniéndonos a estos criterios, la selección de ítems para los cuestionarios se expone en las tablas 12,13 y 14.

Tabla 12.

Selección de ítems para cuestionario de docentes.

SELECCIÓN ÍTEMS CUESTIONARIO DOCENTES	
1.	Muestra una actitud personal sensata y equilibrada.
2.	Mantiene el control ante situaciones que implican un alto nivel de tensión en el trabajo.
3.	Se dirige a sus alumnos de manera correcta y respetuosa.
4.	Propicia que los alumnos se sientan seguros y relajados en el aula.

5. Empatiza con los problemas y aspiraciones de sus alumnos.
6. Se interesa por conocer en profundidad a cada uno de sus alumnos (variables personales, sociales y familiares).
7. Cumple con su horario laboral. Es puntual.
8. Atiende a sus alumnos por igual, sin mostrar predilección por ninguno de ellos.
9. Representa un modelo real para el alumno, actuando en consonancia con los valores que transmite.
10. Contribuye al mantenimiento de un buen clima de trabajo entre sus compañeros.
11. Acepta y valora las aportaciones de otros compañeros.
12. Posee dotes de liderazgo.
13. Muestra una actitud amable y cordial en su trato con los demás.
14. Concibe su trabajo como parte de un proyecto educativo común.
15. Se muestra ilusionado/a por su trabajo.
16. Se muestra receptivo/a ante nuevos modelos o metodologías de trabajo.
17. Posee un alto nivel de cultura general (conocimientos sobre aspectos históricos, sociales, culturales, económicos y políticos de la sociedad).
18. Muestra un alto nivel de previsión y organización en su actividad diaria.
19. Es exigente con su trabajo y también con el de sus alumnos.
20. Transmite un alto nivel de seguridad en su labor profesional.
21. Domina los procedimientos, documentos y registros propios de la programación y planificación pedagógica.
22. Propone actividades originales, creativas y motivadoras para el alumnado
23. Utiliza estrategias adecuadas para atender las diferencias individuales en el aula.
24. Elabora sus propios materiales y recursos didácticos teniendo en cuenta las características de sus alumnos.
25. Diseña su espacio de trabajo de manera motivadora para el alumnado.
26. Mantiene la autoridad ante sus alumnos sin necesidad de gritar.
27. Agrupa a los alumnos en el aula de manera flexible y eficaz.
28. Resuelve eficazmente las situaciones de conflicto que surgen en el aula.
29. Potencia el uso de las nuevas tecnologías en sus clases.
30. Domina los procedimientos de evaluación propios del proceso educativo.
31. Reflexiona sobre las dificultades y problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje y realiza propuestas de mejora.
32. Se expresa oralmente de manera correcta, utilizando un vocabulario, volumen, ritmo y claridad adecuados.
33. Es buen comunicador/a (muestra gran capacidad para atraer y mantener la atención de los alumnos).
34. Es capaz de detectar precozmente problemas y potencialidades en sus alumnos.
35. Asesora y ayuda a los alumnos tanto académica como personalmente.
36. Prepara a sus alumnos para que participen de manera activa, autónoma y responsable en su contexto familiar y social.
37. Mantiene relaciones fluidas con las familias de sus alumnos.
38. Conoce y aplica la normativa referida a su trabajo.
39. Domina los contenidos propios de las áreas que imparte.
40. Se interesa por conocer los avances e innovaciones en contenidos, metodología y recursos didácticos a emplear.
41. Participa regularmente en actividades de formación para mejorar su labor profesional.

Tabla 13.

Selección de ítems para el cuestionario de alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria.

SELECCIÓN ÍTEMS CUESTIONARIO ALUMNOS	
1.	Mantiene la calma ante situaciones de tensión en el trabajo.
2.	Se dirige a sus alumnos de manera correcta y respetuosa.
3.	Consigue que los alumnos se sientan seguros y relajados en sus clases.
4.	No tiene alumnos favoritos, atiende a sus alumnos por igual.
5.	Se interesa por conocer muy bien a cada uno de sus alumnos.
6.	Es puntual. Cumple con su horario laboral.
7.	Es un modelo a seguir para sus alumnos.
8.	Se muestra simpático/a y alegre en su trato con los demás.
9.	Se muestra ilusionado/a por su trabajo.
10.	Es muy organizado/a.
11.	Es exigente con su trabajo y también con el de sus alumnos.
12.	Cuando explica, tiene en cuenta el nivel de cada uno de sus alumnos.
13.	En sus clases propone actividades originales y creativas y no sólo sigue los libros de texto.
14.	Atiende adecuadamente a los alumnos con más dificultades.
15.	Organiza y decora su clase de manera motivadora para el alumnado.
16.	Utiliza frecuentemente las nuevas tecnologías en sus clases.
17.	Explica los contenidos con un vocabulario y una claridad adecuada al nivel de sus alumnos, para que ellos lo puedan comprender bien.
18.	Siempre está disponible para atender las dudas o problemas de los alumnos o sus familias.
19.	Aconseja y ayuda a los alumnos tanto en lo escolar como en lo personal.
20.	Prepara a sus alumnos para la vida real.
21.	Mantiene una buena relación con las familias de sus alumnos.
22.	Conoce en profundidad las asignaturas que imparte.
23.	Participa en cursos de formación para mejorar su trabajo.
24.	Tiene un alto nivel de cultura general (conocimientos sobre aspectos sociales, culturales, económicos y políticos de la sociedad).

Tabla 14.

Selección de ítems para cuestionario para familias de alumnos.

SELECCIÓN ÍTEMS CUESTIONARIO FAMILIAS	
1.	Muestra una actitud personal sensata y equilibrada.
2.	Mantiene la calma ante situaciones de tensión y estrés en el trabajo.
3.	Se dirige a sus alumnos de manera correcta y respetuosa.

4. Consigue que sus alumnos se sientan seguros y relajados en sus clases.
5. Se interesa por conocer en profundidad a cada uno de sus alumnos (características personales, sociales y familiares).
6. Cumple con su horario laboral. Es puntual.
7. Atiende a sus alumnos por igual, sin mostrar predilección por ninguno de ellos.
8. Es un modelo a seguir para el alumno.
9. Muestra una actitud amable y cordial en su trato con los demás.
10. Se muestra ilusionado/a por su trabajo.
11. Tiene un alto nivel de cultura general (conocimientos sobre aspectos históricos, culturales, políticos, económicos, de la sociedad).
12. Muestra un alto nivel de previsión, organización y control en su actividad diaria.
13. Es exigente con su trabajo y también con el de sus alumnos.
14. Se muestra muy seguro/a en su actividad profesional
15. Elabora sus propios materiales y recursos didácticos.
16. Utiliza una metodología variada y atractiva para el alumno y no sólo sigue los libros de texto.
17. Mantiene la autoridad ante sus alumnos sin necesidad de imponerla mediante gritos, castigos, ...
18. Atiende adecuadamente a los alumnos con más dificultades.
19. Organiza y decora su clase de manera motivadora para el alumnado.
20. Fomenta el uso adecuado de las nuevas tecnologías en sus clases y en sus alumnos.
21. Se expresa de manera correcta, utilizando un vocabulario y claridad adecuados al nivel de sus alumnos.
22. Es buen/a comunicador/a (muestra gran capacidad para atraer y mantener la atención cuando habla).
23. Es capaz de detectar precozmente problemas y potencialidades en sus alumnos.
24. Asesora y ayuda a los alumnos tanto educativa como personalmente.
25. Prepara a sus alumnos para que participen de manera autónoma y responsable en su vida diaria.
26. Mantiene relaciones fluidas con las familias.
27. Conoce y aplica la normativa referida a su trabajo.
28. Conoce en profundidad los contenidos propios de las asignaturas que imparte.
29. Participa regularmente en actividades de formación para mejorar su trabajo.

3º) Diseño de los cuestionarios:

Una vez definidas las preguntas de los cuestionarios, para el diseño y la presentación de los mismos se respetaron las siguientes recomendaciones:

- a) Portada formal que recoja el título de la investigación con los autores, a quién va dirigido y fecha y versión de la encuesta.
- b) Instrucciones. Una pequeña explicación y las indicaciones para su correcta cumplimentación.

- c) Diseño atractivo de preguntas y respuestas.
- d) Letra fácilmente legible, de preferencia Times o Arial y de un solo tipo.
- e) Facilidad en la producción de la respuesta por parte del encuestado.
- f) Facilidad en la presentación de los datos obtenidos, para su análisis e interpretación, por parte de los investigadores.

Teniendo en cuenta las recomendaciones y criterios hasta ahora relacionados, se decidió elaborar los cuestionarios para ser administrado de manera telemática a través de la aplicación “Encuestas” que pone a disposición de los investigadores la Universidad de Murcia.

Los tres cuestionarios se diseñaron para que los encuestados pudiesen valorar cada uno de los ítems mediante una escala tipo Likert. Los ítems planteaban las cualidades de un buen docente y la labor del encuestado consistió en señalar en qué grado debería presentar estas características un maestro o una maestra que él considere excelente, teniendo en cuenta la siguiente graduación:

- 1: Nada importante.
- 2: Poco importante.
- 3: Importante.
- 4: Bastante importante.
- 5: Muy importante.

6.3. REVISIÓN DE LA VERSIÓN PILOTO

Una vez finalizada esta fase de la elaboración de los instrumentos, se procedió al pilotaje de los mismos. Para ello, se administraron a los miembros de los grupos focales y se recogieron las dificultades planteadas.

La mayor parte de las cuestiones que se plantearon en este primer pilotaje estuvieron relacionadas con la redacción de los ítems, bien por el vocabulario empleado, excesivamente técnico, o porque su redacción podía inducir a duda o a varias interpretaciones. Estos ítems fueron reformulados o, en algún caso, eliminados. Este es el caso del ítem “Acude al trabajo con una imagen personal adecuada” que tuvo que ser eliminado porque planteaba dudas en las tres versiones del instrumento (docentes, alumnos y familias). En el caso del instrumento para alumnos, los ítems relacionados con la

programación y evaluación docente también tuvieron que ser eliminados por plantear dudas en los alumnos. También hubo dos ítems que tuvieron que ser aclarados porque planteaban dudas. Éstos ítems fueron *“Posee un alto nivel de cultura general”* que se reformuló como sigue: *“Tiene un alto nivel de cultura general (conocimientos sobre aspectos sociales, culturales, económicos y políticos de la sociedad)”* y el ítem *“Es un buen comunicador”*, que se redactó nuevamente como sigue: *“Es buen/a comunicador/a (muestra gran capacidad para atraer y mantener la atención cuando habla)”*.

Superada esta fase y reformulados los cuestionarios, se administraron los cuestionarios de revisión de ítems para comprobar la validez interna de los instrumentos a cinco expertos. En este caso, docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia (ver modelos de cuestionarios de validez interna en anexos 5, 6 y 7). Los resultados de esta revisión no supuso la realización de modificaciones o cambios en los instrumentos.

Finalizado este proceso, los cuestionarios estaban preparados para su administración (ver anexos 10, 11 y 12).

Capítulo 7. Análisis Psicométrico de los Instrumentos

7.1. CUESTIONARIO PARA DOCENTES

7.1.1 Método

7.1.1.1. Participantes

La población sobre la que realizamos nuestro estudio es la formada por los docentes de los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en el curso 2014/2015.

Para determinar la muestra hemos seguido a Fox (1981) que distingue entre la *muestra invitada* (sujetos a quienes se invita a participar en la investigación), la *muestra aceptante* (la parte de la anterior que acepta participar activamente) y la *muestra productora* (la parte de la aceptante que realmente proporciona datos para el análisis).

Así, la *muestra invitada* estuvo formada por los docentes de 102 centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia. La selección de esta muestra se realizó siguiendo el procedimiento de muestreo probabilístico estratificado.

Para ello, se utilizó un listado oficial de centros públicos de Infantil y Primaria de la Región de Murcia. Concretamente se utilizó el “*Censo definitivo para elecciones sindicales a Juntas de Personal Docente no Universitario*” Publicado por el Servicio de Personal Docente de la Consejería de Educación y Cultura el 29 de octubre de 2014. En este censo se publican los centros educativos públicos de la Región de Murcia, por localidades, con los profesionales que trabajan en cada uno de ellos.

Con esta información se elaboró una base de datos con los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de esta región, ordenados alfabéticamente según la población en la que están situados. Una vez obtenido este listado por estratos geográficos, se seleccionó a uno de cada cuatro centros. Así, de los 410 centros del listado, fueron seleccionados 102.

De la muestra invitada, 43 centros participaron voluntariamente en esta investigación (*muestra aceptante*). Esto supone una tasa de participación del 42,15%. En la tabla 15 aparecen los centros participantes y la localidad en la que están ubicados.

Tabla 15.

Centros que participaron en la investigación.

	CENTRO	LOCALIDAD
1	CE INF- PRI URCI	ÁGUILAS
2	CE INF- PRI NTRA. SRA. DE LA ASUNCIÓN	ALCANTARILLA
3	CE INF- PRI LAS TEJERAS	ALCANTARILLA
4	CE INF- PRI PEDRO MARTÍNEZ CHACAS	BARQUEROS
5	CE INF- PRI VIRGINIA PÉREZ	EL ALGAR
6	CE INF- PRI VICENTE ROS	CARTAGENA
7	CE INF- PRI VIRGEN DE BEGOÑA	TENTEGORRA
8	CEE PRIMITIVA LÓPEZ	LOS DOLORES (CARTAGENA)
9	CE INF- PRI ASDRÚBAL	LO CAMPANO
10	CE INF- PRI MONTE ANAOR	ALGUAZAS
11	CE INF- PRI JUAN AYALA HURTADO	CEUTÍ
12	CE INF- PRI SUCESO ALEDO	CEUTÍ
13	CE INF- PRI PEDRO RODRÍGUEZ	CIEZA
14	CE INF- PRI SAN JOSÉ OBRERO	CIEZA
15	CE INF- PRI SAN PEDRO	LAS PALAS
16	CE INF-PRI TORRECILLAS	LORCA
17	CE INF- PRI SAN FERNANDO	LORCA
18	CE INF- PRI SAN MIGUEL	MOLINA DE SEGURA
19	CE INF- PRI NTRA. SRA. DE FÁTIMA	MOLINA DE SEGURA
20	CE INF- PRI CAMPO DE MOLINA DE SEGURA	EL FENAZAR
21	CE INF- PRI CERVANTES	MOLINA DE SEGURA
22	CE INF-PRI SAN ANTONIO	MOLINA DE SEGURA
23	CE INF- PRI JOSÉ RUBIO GOMARIZ	CABEZO DE TORRES
24	CE INF- PRI NTRA. SRA. DE LOS ÁNGELES	ESPARRAGAL
25	CE INF- PRI JUAN XXIII	MONTEAGUDO
26	CPEIBas SALZILLO	MURCIA
27	CE INF- PRI DE PRÁCTICAS MARÍA MAROTO	MURCIA
28	CE INF-PRI SAN PABLO	MURCIA
29	CE INF- PRI CIUDAD DE MURCIA	MURCIA
30	CE INF- PRI JUAN XXIII	MURCIA
31	CE INF-PRI LUIS COSTA	MURCIA
32	CE INF- PRI SANTIAGO GARCÍA MEDEL	ERA ALTA
33	CE INF- PRI NRA. SRA. DE LOS ÁNGELES	RINCÓN DE SECA
34	CE INF- PRI INFANTA CRISTINA	PUENTE TOCINOS

35	CE INF- PRI FULGENCIO RUIZ	SANTIAGO DE LA RIBERA
36	CE INF- PRI LOS PINOS	SAN PEDRO DEL PINATAR
37	CE INF- PRI NTRA. SRA. DEL ROSARIO	TORRE-PACHECO
38	CE INF- PRI SAN JOSÉ	LAS TORRES DE COTILLAS
39	CE INF- PRI LA CRUZ	TOTANA
40	CE INF- PRI LUIS PÉREZ RUEDA	TOTANA
41	CE INF- PRI ALFONSO X EL SABIO	LA UNIÓN
42	CE INF- PRI SAN JOSÉ DE CALASANZ (Nº 7)	YECLA
43	CE INF- PRI EL ALBA	YECLA

Finalmente, la *muestra productora* fue de 201 docentes de Educación Infantil y Primaria en activo.

De los docentes que realizaron la encuesta, 65 fueron hombres (A: 32,3%) y 136 mujeres (B: 67,7%), como así queda reflejado en la siguiente figura.

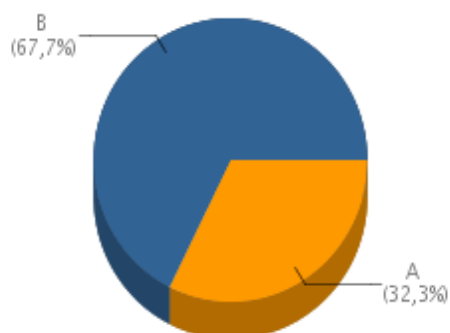


Figura 1. Distribución de docentes participantes por sexos.

La edad media de los participantes fue de 41,78 y la desviación típica de 9,18 en un rango de edad entre 24 y 63 años. La media de años de experiencia docente fue de 19,0 años.

Con respecto a la etapa en la que desempeñan su labor profesional, participaron 37 docentes que trabajan actualmente en Educación Infantil (A: 18,4%), 129 en Educación Primaria (B: 64,2%) y 35 docentes que trabajan en ambas etapas (C: 17,4%), como así se aprecia en la siguiente figura.

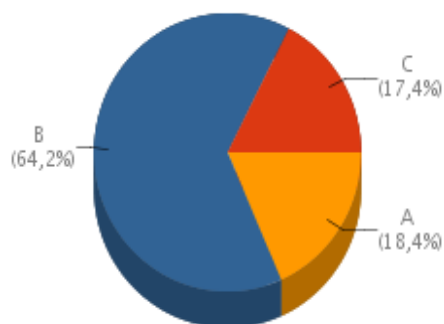


Figura 2. Distribución de participantes por etapas en las que desempeñan su labor docente.

Según la situación laboral, contestaron 166 docentes funcionarios de carrera (A: 82,6%) y 35 interinos (B: 17,4%).

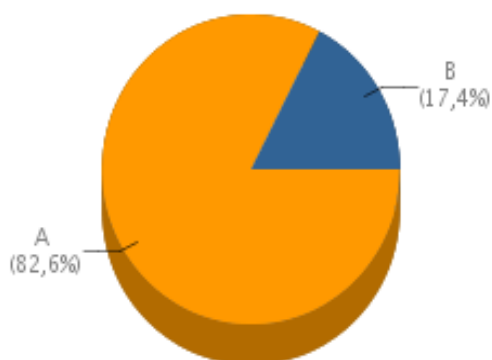


Figura 3. Distribución de docentes participantes según su situación laboral.

Por especialidades, los participantes se distribuyen según se apunta en la tabla 16 y en la figura 4.

Tabla 16.

Distribución de participantes por especialidades docentes

ESPECIALIDAD QUE DESEMPEÑA ACUALMENTE:			
Cod.	Respuesta	Total	%
A	Educación Infantil	36	17,9
B	Educación Primaria	92	45,8
C	Educación Especial (Pedagogía Terapéutica)	14	7
D	Audición y Lenguaje	3	1,5
E	Idiomas extranjeros	34	16,9
F	Educación Musical	7	3,5
G	Educación Física	12	6
H	Otras	3	1,5

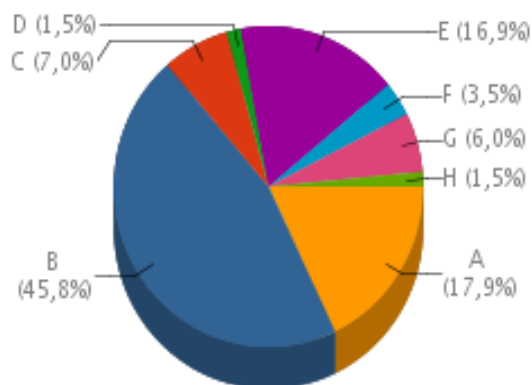


Figura 4. *Distribución de participantes según su especialidad docente*

Por último, de los docentes que participaron en la investigación, 71 forman o han formado parte de Equipos Directivos (A: 35,3%).

7.1.1.2. Instrumento

El instrumento que aplicamos fue el diseñado según se refiere en el Capítulo 6.

Finalmente se seleccionaron 41 ítems, 20 de la *dimensión personal*, 17 de la *dimensión pedagógica* y 4 de la *dimensión disciplinar* (ver tabla 17).

El cuestionario se diseñó para que los encuestados pudiesen valorar cada uno de los ítems mediante una escala tipo Likert. Los ítems planteaban las cualidades de un buen docente y la labor del encuestado consistió en señalar en qué grado debería presentar estas características un docente que él considere excelente, teniendo en cuenta la siguiente graduación:

- 1: Nada importante.
- 2: Poco importante.
- 3: Importante.
- 4: Bastante importante.
- 5: Muy importante.

Tabla 17.

Ítems cuestionario para docentes.

DIMENSIÓN	COMPONENTES	ÍTEMS
PERSONAL	Equilibrio psicológico y emocional	Muestra una actitud personal sensata y equilibrada.
		Mantiene el control ante situaciones que implican un alto nivel de tensión en el trabajo.
	Respeto por el alumno	Se dirige a sus alumnos de manera correcta y respetuosa.
		Propicia que los alumnos se sientan seguros y relajados en el aula.
		Empatiza con los problemas y aspiraciones de sus alumnos.
		Se interesa por conocer en profundidad a cada uno de sus alumnos (variables personales, sociales y familiares).
	Ética en el trabajo	Cumple con su horario laboral. Es puntual.
		Atiende a sus alumnos por igual, sin mostrar predilección por ninguno de ellos.
		Representa un modelo real para el alumno, actuando en consonancia con los valores que transmite.

PEDAGÓGICO	Capacidad de trabajo en equipo y Habilidades Sociales	Contribuye al mantenimiento de un buen clima de trabajo entre sus compañeros.
		Acepta y valora las aportaciones de otros compañeros.
		Posee dotes de liderazgo.
		Muestra una actitud amable y cordial en su trato con los demás.
		Concibe su trabajo como parte de un proyecto educativo común.
	Inquietud personal y profesional	Se muestra ilusionado/a por su trabajo.
		Se muestra receptivo/a ante nuevos modelos o metodologías de trabajo.
	Otras características personales	Posee un alto nivel de cultura general (conocimientos sobre aspectos históricos, sociales, culturales, económicos y políticos de la sociedad).
		Muestra un alto nivel de previsión y organización en su actividad diaria.
		Es exigente con su trabajo y también con el de sus alumnos.
		Transmite un alto nivel de seguridad en su labor profesional.

PEDAGÓGICO	Planificación de la enseñanza	Domina los procedimientos, documentos y registros propios de la programación y planificación pedagógica.
		Propone actividades originales, creativas y motivadoras para el alumnado
		Utiliza estrategias adecuadas para atender las diferencias individuales en el aula.
		Elabora sus propios materiales y recursos didácticos teniendo en cuenta las características de sus alumnos.
		Diseña su espacio de trabajo de manera motivadora para el alumnado.
	Gestión de la clase	Mantiene la autoridad ante sus alumnos sin necesidad de gritar.
		Agrupar a los alumnos en el aula de manera flexible y eficaz.
		Resuelve eficazmente las situaciones de conflicto que surgen en el aula.
		Potencia el uso de las nuevas tecnologías en sus clases.
	Evaluación de la enseñanza	Domina los procedimientos de evaluación propios del proceso educativo.
		Reflexiona sobre las dificultades y problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje y realiza propuestas de mejora.
	Técnicas de comunicación	Se expresa oralmente de manera correcta, utilizando un vocabulario, volumen, ritmo y claridad adecuados.
		Es buen comunicador/a (muestra gran capacidad para atraer y mantener la atención de los alumnos).
	Diagnóstico y orientación	Es capaz de detectar precozmente problemas y potencialidades en sus alumnos.
		Asesora y ayuda a los alumnos tanto académica como personalmente.
		Prepara a sus alumnos para que participen de manera activa, autónoma y responsable en su contexto familiar y social.
		Mantiene relaciones fluidas con las familias.

DISCIPLINAR	Actualización científica e innovación	Conoce y aplica la normativa referida a su trabajo.
		Domina los contenidos propios de las áreas que imparte.
		Se interesa por conocer los avances e innovaciones en contenidos, metodología y recursos didácticos a emplear.
		Participa regularmente en actividades de formación para mejorar su labor profesional.

En el anexo 10 se adjunta el formato del cuestionario que se aplicó de manera telemática a través de la aplicación “Encuestas” de la Universidad de Murcia.

7.1.1.3. Procedimiento

Para la aplicación de los cuestionarios se contó con la colaboración de la Dirección General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Desde esta Dirección General se envió a los centros seleccionados una carta en la que se informaba de la investigación, se adjuntaba el Proyecto de Tesis y se daban las indicaciones para proceder a la difusión de los enlaces para acceder a las encuestas (ver anexo 8).

Fueron los propios equipos directivos de los centros participantes los encargados de difundir los enlaces de acceso a las encuestas entre el personal docente de su centro.

7.1.2. Resultados

7.1.2.1. Validez interna

Se realizó un análisis factorial común de ejes principales iterados (AFC) con rotación oblicua para explorar la estructura subyacente del cuestionario, mediante el paquete estadístico SPSS (versión 21).

La solución factorial fue determinada a partir del procedimiento del “*scree-plot*” o *gráfico de sedimentación* (Catell y Vogelman, 1977) y de explicar, al menos, un 40% de la varianza total.

Dado el elevado tamaño muestral, donde cualquier carga factorial puede considerarse estadísticamente significativa, decidimos escoger el criterio más comúnmente aceptado de elección de ítems en función de cargas factoriales iguales o mayores de 0,30 (Gorsuch, 1983).

a) Dimensión personal

La solución factorial quedó constituida por 19 ítems agrupados en 2 factores que explicaron el 48,75% de la varianza total (ver tabla 18).

Tabla 18.

Estructura factorial de la dimensión personal

ÍTEM		Factor	
		1	2
Ítem1	Muestra una actitud personal sensata y equilibrada.	,478	,075
Ítem2	Cumple con su horario laboral. Es puntual.	,580	,001
Ítem4	Contribuye al mantenimiento de un buen clima de trabajo entre sus compañeros.	,021	,698
Ítem5	Es exigente con su trabajo y también con el de sus alumnos.	,035	,669
Ítem14	Mantiene el control ante situaciones que implican un alto nivel de tensión en el trabajo.	,584	,211
Ítem15	Acepta y valora las aportaciones de otros compañeros.	,125	,712
Ítem16	Posee dotes de liderazgo.	,651	,236
Ítem17	Concibe su trabajo como parte de un proyecto educativo común.	,173	,677
Ítem18	Transmite un alto nivel de seguridad en su labor profesional.	,132	,734
Ítem22	Se muestra ilusionado/a por su trabajo.	,045	,621
Ítem23	Posee un alto nivel de cultura general (conocimientos sobre aspectos históricos, sociales, culturales, económicos y políticos de la sociedad).	,280	,500
Ítem24	Se muestra receptivo/a ante nuevos modelos o metodologías de trabajo.	,214	,699
Ítem25	Muestra una actitud amable y cordial en su trato con los demás.	,430	,558
Ítem29	Se dirige a sus alumnos de manera correcta y respetuosa.	,727	,173
Ítem36	Propicia que los alumnos se sientan seguros y relajados en el aula.	,791	,182
Ítem37	Atiende a sus alumnos por igual, sin mostrar predilección por ninguno de ellos.	,756	,139

Ítem38	Se interesa por conocer en profundidad a cada uno de sus alumnos (variables personales, sociales y familiares).	,779	,055
Ítem40	Empatiza con los problemas y aspiraciones de sus alumnos.	,812	,122
Ítem41	Representa un modelo real para el alumno, actuando en consonancia con los valores que transmite.	,677	,152

La figura 5 muestra el número de factores aislados a partir del método *scree-plot* o gráfico de sedimentación. Como puede apreciarse, los dos primeros factores presentan mayores autovalores que el resto.

Se eliminó el ítem 21 (“Posee dotes de liderazgo”) por presentar saturaciones menores de 0,30.

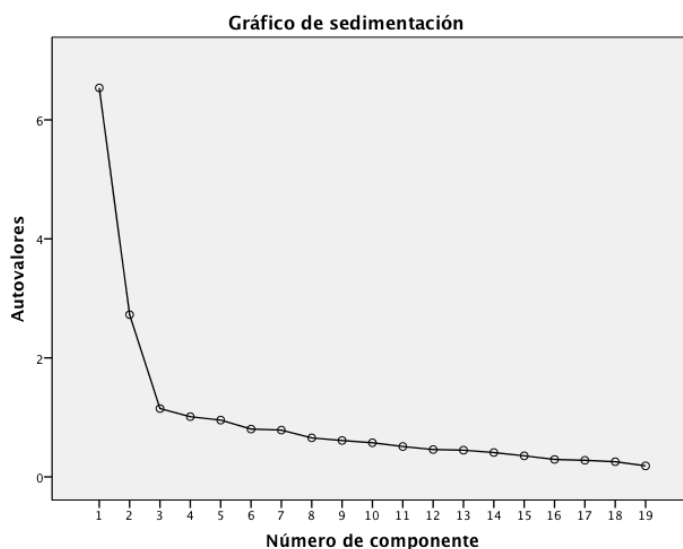


Figura 5. Scree-Plot de la dimensión personal

El Factor 1 explicó el 34,40% de la varianza e incluyó 10 ítems (1, 2, 14, 16, 29, 36, 37, 38, 40 y 41) sobre equilibrio psicológico y emocional, ética en el trabajo y respeto por el alumno. Las saturaciones factoriales oscilaron de 0,47 a 0,81.

El Factor 2 explicó el 14,34% de la varianza e incluyó 9 ítems (4, 5, 15, 17, 18, 22, 23, 24 y 25) sobre habilidades sociales y capacidad de trabajo en equipo y sobre inquietud personal y profesional. Las saturaciones factoriales oscilaron de 0,50 y 0,73.

b) Dimensión pedagógica

La solución factorial quedó constituida por 17 ítems agrupados en 2 factores que explicaron el 49,83% de la varianza total (ver tabla 19).

Tabla 19.

Estructura factorial de la dimensión pedagógica

ÍTEMS		Factor	
		1	2
Ítem3	Mantiene la autoridad ante sus alumnos sin necesidad de gritar.	,166	,483
Ítem8	Resuelve eficazmente las situaciones de conflicto que surgen en el aula.	,157	,713
Ítem9	Potencia el uso de las nuevas tecnologías en sus clases.	,508	,172
Ítem10	Se expresa oralmente de manera correcta, utilizando un vocabulario, volumen, ritmo y claridad adecuados.	,663	,221
Ítem11	Domina los procedimientos, documentos y registros propios de la programación y planificación pedagógica.	,709	-,038
Ítem12	Propone actividades originales, creativas y motivadoras para el alumnado	,584	,437
Ítem13	Utiliza estrategias adecuadas para atender las diferencias individuales en el aula.	,457	,518
Ítem19	Es buen comunicador/a (muestra gran capacidad para atraer y mantener la atención de los alumnos).	,640	,248
Ítem20	Elabora sus propios materiales y recursos didácticos teniendo en cuenta las características de sus alumnos.	,632	,046
Ítem27	Es capaz de detectar precozmente problemas y potencialidades en sus alumnos.	,335	,633
Ítem28	Asesora y ayuda a los alumnos tanto académica como personalmente.	-,013	,814
Ítem30	Diseña su espacio de trabajo de manera motivadora para el alumnado.	,630	,415
Ítem31	Agrupar a los alumnos en el aula de manera flexible y eficaz.	,670	,294
Ítem33	Mantiene relaciones fluidas con las familias de sus alumnos.	,518	,426
Ítem34	Prepara a sus alumnos para que participen de manera activa, autónoma y responsable en su contexto familiar y social.	,137	,779

Ítem35	Domina los procedimientos de evaluación propios del proceso educativo.	,763	,031
Ítem39	Reflexiona sobre las dificultades y problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje y realiza propuestas de mejora.	,124	,750

La figura 6 muestra el número de factores aislados a partir del método *scree-plot* o gráfico de sedimentación. Como puede apreciarse, los dos primeros factores presentan mayores autovalores que el resto.

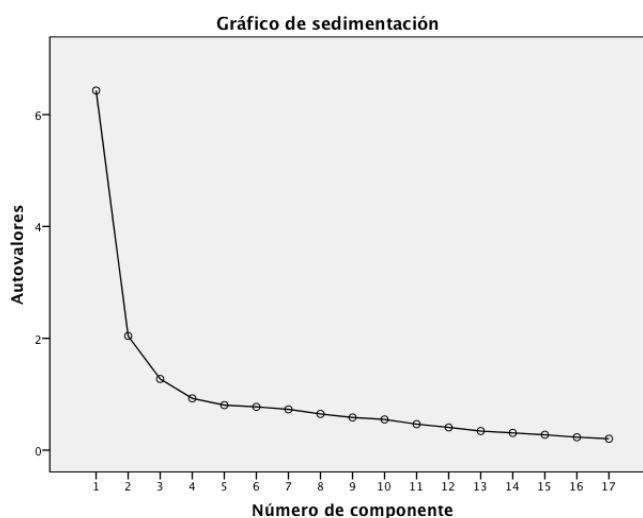


Figura 6. Scree-Plot de la dimensión pedagógica

El Factor 1 explicó el 37,82% de la varianza e incluyó 10 ítems (9, 10, 11, 12, 19, 20, 30, 31, 33 y 35) sobre gestión de la clase (recursos que utiliza y agrupamientos), técnicas de comunicación, planificación de la enseñanza y relaciones con la familia. Las saturaciones factoriales oscilaron de 0,50 a 0,76. El Factor 2 explicó el 12,00% de la varianza e incluyó 7 ítems (3, 8, 13, 27, 28, 34 y 39) sobre gestión de la clase (mantenimiento de la disciplina escolar), planificación de la enseñanza, diagnóstico y orientación, y evaluación de la práctica docente. Las saturaciones factoriales oscilaron de 0,48 y 0,81.

c) Dimensión disciplinar

La solución factorial quedó constituida por 4 ítems agrupados en un único factor que explicó el 49,37% de la varianza total (ver tabla 20)

Tabla 20.

Estructura factorial de la dimensión disciplinar

ÍTEMS		Factor 1
Ítem6	Participa regularmente en actividades de formación para mejorar su labor profesional.	,769
Ítem7	Conoce y aplica la normativa referida a su trabajo.	,777
Ítem26	Domina los contenidos propios de las áreas que imparte.	,638
Ítem32	Se interesa por conocer los avances e innovaciones en contenidos, metodología y recursos didácticos a emplear.	,611

La figura 7 muestra el número de factores aislados a partir del método *scree-plot* o gráfico de sedimentación.

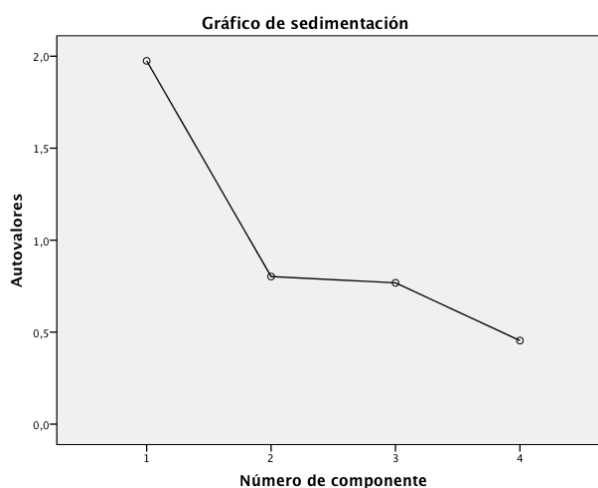


Figura 7. Scree-Plot de la dimensión disciplinar

7.1.2.2. Fiabilidad

a) Dimensión personal

El coeficiente de fiabilidad como consistencia interna fue de 0.85 para el Factor 1 (n=10) y de 0.84 para el Factor 2 (n=9).

b) Dimensión pedagógica

El coeficiente de fiabilidad como consistencia interna fue de 0.86 para el Factor 1 (n=10) y de 0.83 para el Factor 2 (n=7).

c) Dimensión disciplinar

El coeficiente de fiabilidad como consistencia interna fue de 0.65 para el único factor establecido (n=4).

7.2. CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

7.2.1. Método

7.2.1.1. Participantes

La población sobre la que realizamos nuestro estudio es la formada por los alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria de los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en el curso 2014/2015.

Como se ha comentado en el apartado 7.1.1.1, para determinar la muestra, hemos seguido a Fox (1981) que distingue entre la muestra invitada (sujetos a quienes se invita a participar en la investigación), la muestra aceptante (la parte de la anterior que acepta participar activamente) y la muestra productora (la parte de la aceptante que realmente proporciona datos para el análisis).

Así, la *muestra invitada* estaría formada por los alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria de los 102 centros públicos de Educación Infantil y Primaria seleccionados de la Región de Murcia.

Se decidió seleccionar a niños y niñas matriculados en los dos últimos cursos de Educación Primaria con el fin de obtener mayor garantía de objetividad en sus respuestas. Consideramos que los alumnos de menor edad no tendrían la madurez suficiente para

realizar correctamente la encuesta. Además, el alumnado de tercer ciclo tiene una percepción más completa de lo que han sido sus vivencias y experiencias escolares en el desarrollo de toda la Educación Primaria. Por tanto, consideramos que eran más capaces de reconocer aquellas características de los maestros que, según su opinión y experiencia personal, se aproximan a la excelencia.

La selección de esta muestra se realizó siguiendo el procedimiento de muestreo probabilístico, estratificado, utilizando el mismo documento oficial que para el caso de los docentes: el “*Censo definitivo para elecciones sindicales a Juntas de Personal Docente no Universitario*” Publicado por el Servicio de Personal Docente de la Consejería de Educación y Cultura el 29 de octubre de 2014.

Con esta información, se elaboró una base de datos con los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de esta región, ordenados alfabéticamente según la población en la que están situados. Una vez obtenido este listado por estratos geográficos, se seleccionó a uno de cada cuatro centros. Así, de los 410 centros del listado, fueron seleccionados 102.

De la muestra invitada, 43 centros participaron voluntariamente en esta investigación (*muestra aceptante*). Esto supone una tasa de participación del 42,15%. (Ver centros participantes en tabla 15).

Finalmente, la *muestra productora* fue de 203 alumnos escolarizados en el tercer ciclo de la Etapa de Educación Primaria (5º y 6º de Educación Primaria).

Según el sexo, respondieron a la encuesta 87 niños (A: 42,9%) y 116 niñas (B: 57,1%) según se refleja en la figura 8.

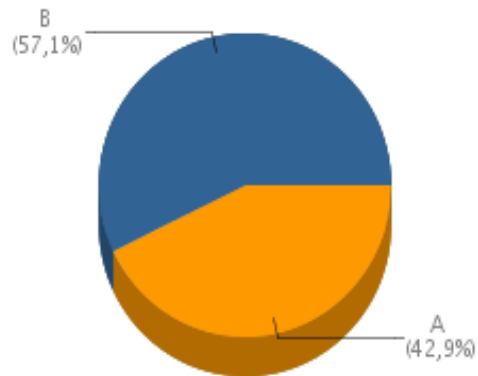


Figura 8. Distribución de alumnos participantes por sexos

Según el curso en el que están escolarizados respondieron 108 alumnos de 5º de Educación Primaria (A: 53,2%) y 96 alumnos de 6º de Educación Primaria (B: 47,3%), según se muestra en la figura 9.

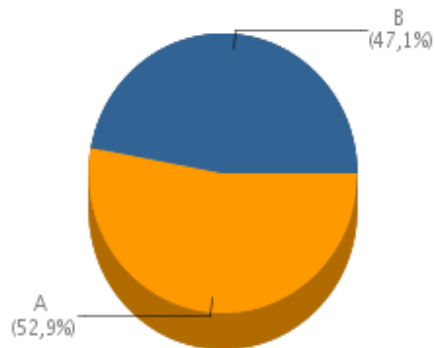


Figura 9. Distribución de alumnos participantes por curso

Por último, las respuestas obtenidas según la edad de los participantes se relacionan en la tabla 21 y en la figura 10.

Tabla 21.

Distribución de alumnos participantes por edades

EDAD			
Cod.	Respuesta	Total	%
A	10	82	40,4
B	11	88	43,3
C	12	32	15,8
D	13	1	0,5

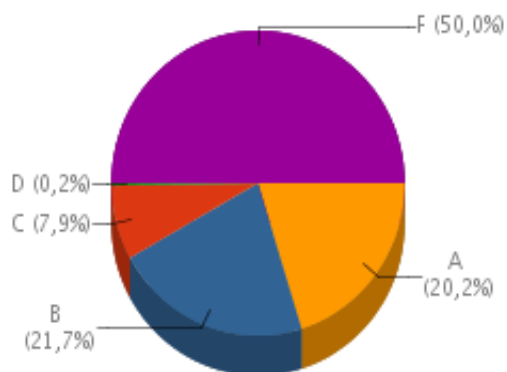


Figura 10. Distribución de alumnos participantes por edades

La edad media de los alumnos participantes fue de 10,76 años y la desviación típica de 0,73 en un rango de edad entre 10 y 13 años.

7.2.1.2. Instrumento

El instrumento que aplicamos fue el diseñado según se refiere en el Capítulo 6.

Finalmente se seleccionaron 24 ítems, 11 de la *dimensión personal*, 10 de la *dimensión pedagógica* y 3 de la *dimensión disciplinar* (ver tabla 22).

El cuestionario se diseñó para que los encuestados pudiesen valorar cada uno de los ítems mediante una escala tipo Likert. Los ítems planteaban las cualidades de un buen

docente y la labor del encuestado consistía en señalar en qué grado debería presentar estas características un docente que él considere excelente, teniendo en cuenta la siguiente graduación:

- 1: Nada importante.
- 2: Poco importante.
- 3: Importante.
- 4: Bastante importante.
- 5: Muy importante.

Tabla 22.

Ítems cuestionario para alumnos.

DIMENSIÓN	COMPONENTES	ÍTEMS
	PERSONAL	Equilibrio psicológico y emocional
Respeto por el alumno		Se dirige a sus alumnos de manera correcta y respetuosa.
		Consigue que los alumnos se sientan seguros y relajados en sus clases.
		No tiene alumnos favoritos, atiende a sus alumnos por igual.
		Se interesa por conocer muy bien a cada uno de sus alumnos.
Ética en el trabajo		Es puntual. Cumple con su horario laboral.
		Es un modelo a seguir para sus alumnos.
Capacidad de trabajo en equipo y Habilidades Sociales		Se muestra simpático/a y alegre en su trato con los demás.
Inquietud personal y profesional	Se muestra ilusionado/a por su trabajo.	
Otras características personales	Es muy organizado/a.	
	Es exigente con su trabajo y también con el de sus alumnos.	
PEDAGÓGICO	Planificación de la enseñanza	
	Gestión de la clase	Cuando explica, tiene en cuenta el nivel de cada uno de sus alumnos.
		En sus clases propone actividades originales y creativas y no sólo sigue los libros de texto.
	Atiende adecuadamente a los alumnos con más dificultades.	

		Organiza y decora su clase de manera motivadora para el alumnado. Utiliza frecuentemente las nuevas tecnologías en sus clases.
	Evaluación de la práctica docente	
	Técnicas de comunicación	Explica los contenidos con un vocabulario y una claridad adecuada al nivel de sus alumnos, para que ellos lo puedan comprender bien.
	Diagnóstico y orientación	Siempre está disponible para atender las dudas o problemas de los alumnos o sus familias.
Aconseja y ayuda a los alumnos tanto en lo escolar como en lo personal.		
Prepara a sus alumnos para la vida real. Mantiene una buena relación con las familias de sus alumnos.		
DISCIPLINAR	Actualización científica e innovación	Conoce en profundidad las asignaturas que imparte.
		Participa en cursos de formación para mejorar su trabajo.
		Tiene un alto nivel de cultura general (conocimientos sobre aspectos sociales, culturales, económicos y políticos de la sociedad).

En el anexo 11 se adjunta el formato del cuestionario que se aplicó de manera telemática a través de la aplicación “Encuestas” de la Universidad de Murcia.

7.2.1.3. Procedimiento

Para la aplicación de los cuestionarios se contó con la colaboración de la Dirección General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Desde esta Dirección General se envió a los centros seleccionados una carta en la que se informaba de la investigación, se adjuntaba el proyecto de Tesis y se daban las indicaciones para proceder a la difusión de los enlaces para acceder a las encuestas (ver anexo 8).

Fueron los propios equipos directivos de los centros seleccionados los encargados de difundir los enlaces de acceso a las encuestas entre el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de su centro. En la mayoría de los centros participantes se hizo a

través de los tutores, quienes repartieron la autorización paterna, debido a su minoría de edad, para el acceso a la encuesta (ver modelo de autorización paterna en anexo 9).

Una vez que los alumnos entregaban la autorización a los tutores, éstos permitían el acceso a la encuesta desde el centro o bien, reenviaban el enlace para que la pudiesen cumplimentar en casa.

7.2.2. Resultados

7.2.2.1. Validez interna

a) Dimensión personal

La solución factorial quedó constituida por 11 ítems agrupados en un único factor que explicó el 36,96% de la varianza total (ver tabla 23). No se llega al 40% de la varianza debido a la dificultad de agrupación por el escaso número de ítems que componen este cuestionario y, en concreto, esta dimensión. El reducido número de ítems es consecuencia de la necesidad de disminuir el número de preguntas en el cuestionario por la corta edad de los niños a los que les iba a ser administrado el instrumento (10 a 13 años). Esta misma circunstancia se producirá en el resto de dimensiones a analizar. Las saturaciones factoriales oscilaron de 0,39 a 0,73.

Tabla 23.

Estructura factorial de la dimensión personal

ÍTEMS		Componente 1
Ítem1	Es exigente con su trabajo y también con el de sus alumnos.	,392
Ítem2	Se dirige a sus alumnos de manera correcta y respetuosa.	,701
Ítem3	Es puntual. Cumple con su horario laboral.	,543
Ítem6	Mantiene la calma ante situaciones de tensión en el trabajo.	,698
Ítem7	Se muestra ilusionado/a por su trabajo.	,711
Ítem8	No tiene alumnos favoritos, atiende a sus alumnos por igual.	,413
Ítem11	Es muy organizado/a.	,494
Ítem14	Se interesa por conocer muy bien a cada uno de sus alumnos.	,664

Ítem15	Se muestra simpático/a y alegre en su trato con los demás.	,696
Ítem19	Consigue que los alumnos se sientan seguros y relajados en sus clases.	,733
Ítem24	Es un modelo a seguir para sus alumnos.	,507

La figura 11 muestra el número de factores aislados a partir del método *scree-plot* o gráfico de sedimentación. Como se aprecia, el primer factor es el que muestra un mayor autovalor respecto al resto.

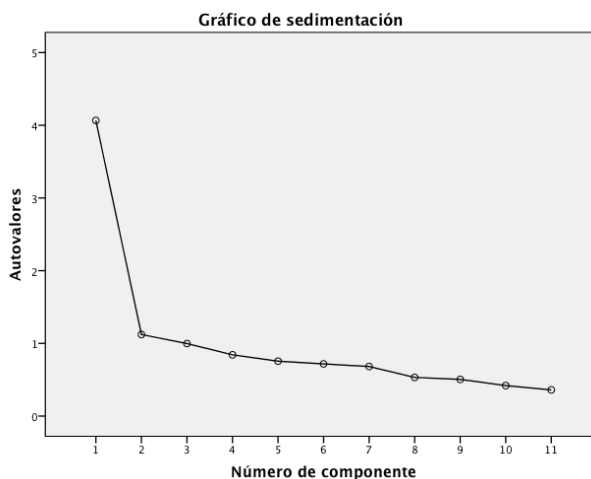


Figura 11. Scree-Plot de la dimensión personal

b) Dimensión pedagógica

La solución factorial quedó constituida por 10 ítems agrupados en un único factor que explicó el 31,77% de la varianza total (ver tabla 24). Como sucede en la dimensión anterior, no se llega al 40% de la varianza debido al escaso número de ítems que componen esta dimensión. Las saturaciones factoriales oscilaron de 0,42 a 0,67.

Tabla 24.

Estructura factorial de la dimensión pedagógica

Ítems		Componente 1
Ítem4	En sus clases propone actividades originales y creativas y no sólo sigue los libros de texto.	,609
Ítem5	Siempre está disponible para atender las dudas o problemas de los alumnos o sus familias.	,483
Ítem9	Cuando explica, tiene en cuenta el nivel de cada uno de sus alumnos.	,651
Ítem10	Atiende adecuadamente a los alumnos con más dificultades.	,671
Ítem12	Organiza y decora su clase de manera motivadora para el alumnado.	,631
Ítem13	Aconseja y ayuda a los alumnos tanto en lo escolar como en lo personal.	,665
Ítem16	Utiliza frecuentemente las nuevas tecnologías en sus clases.	,440
Ítem17	Explica los contenidos con un vocabulario y una claridad adecuada al nivel de sus alumnos, para que ellos lo puedan comprender bien.	,422
Ítem20	Prepara a sus alumnos para la vida real.	,468
Ítem23	Mantiene una buena relación con las familias de sus alumnos.	,487

La figura 12 muestra el número de factores aislados a partir del método *scree-plot* o gráfico de sedimentación. Como se aprecia, el primer factor es el que muestra un mayor autovalor respecto al resto.

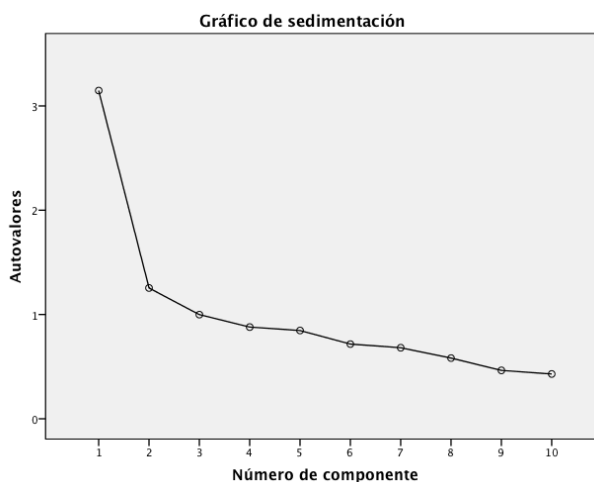


Figura 12. Scree-Plot de la dimensión pedagógica

c) Dimensión disciplinar

Para analizar la validez interna de esta dimensión no se realizó un análisis factorial por la escasez de ítems (n=3). Sí se realizó un análisis de las correlaciones obtenidas (ver tabla 25). Podemos observar que la relación entre los ítems es moderada, si bien los ítems 18 y 22 y los ítems 21 y 22 presentan una correlación superior a 0,40.

Tabla 25.

Matriz de correlaciones inter-elementos de la dimensión disciplinar

ÍTEMS		Ítem18	Ítem21	Ítem22
Ítem18	Conoce en profundidad las asignaturas que imparte.	1,000		
Ítem21	Participa en cursos de formación para mejorar su trabajo.	,224	1,000	
Ítem22	Tiene un alto nivel de cultura general (conocimientos sobre aspectos sociales, culturales, económicos y políticos de la sociedad).	,444	,438	1,000

7.2.2.2. Fiabilidad

a) Dimensión personal

El coeficiente de fiabilidad como consistencia interna fue de 0.81 para el único factor establecido (n=11).

b) Dimensión pedagógica

El coeficiente de fiabilidad como consistencia interna fue de 0.74 para el único factor establecido (n=10).

c) Dimensión disciplinar

El coeficiente de fiabilidad como consistencia interna fue de 0.63 para el único factor establecido (n=3).

7.3. CUESTIONARIO PARA FAMILIAS DE ALUMNOS

7.3.1. Método

7.3.1.1. Participantes

La población sobre la que realizamos nuestro estudio es la formada por los padres de alumnos matriculados en los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en el curso 2014/2015.

Para determinar la muestra, hemos seguido a Fox (1981) que distingue entre la muestra invitada (sujetos a quienes se invita a participar en la investigación), la muestra aceptante (la parte de la anterior que acepta participar activamente) y la muestra productora (la parte de la aceptante que realmente proporciona datos para el análisis). Así, la *muestra invitada* estaría formada por los padres de alumnos de 102 centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia. La selección de esta muestra se realizó siguiendo el mismo procedimiento que para los dos instrumentos anteriores. De la muestra invitada, 43 centros participaron voluntariamente en esta investigación (*muestra aceptante*). Esto supone una tasa de participación del 42,15%. (ver centros participantes en tabla 15). Finalmente, la *muestra productora* fue de 206 padres y madres con hijos escolarizados en las Etapas de Educación Infantil y Educación Primaria.

De los padres que cumplimentaron la encuesta, 41 eran hombres (A: 19,9%) y 165 mujeres (B: 80,1%), según se muestra en la figura 13.

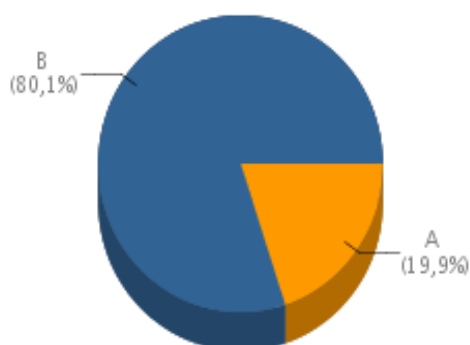


Figura 13. Distribución de familias participantes por sexos

La edad media de los participantes fue de 40,94 años y la desviación típica, de 5,14 en un rango de edad entre 25 y 57 años.

El nivel de estudios de los familiares de alumnos que participaron en la investigación se relaciona en la siguiente tabla y figura.

Tabla 26.

Distribución de familiares participantes según nivel de estudios

NIVEL DE ESTUDIOS:			
Cod.	Respuesta	Total	%
A	Sin estudios	0	0
B	Educación Primaria (Graduado Escolar)	9	4,4
C	Educación Secundaria	4	1,9
D	FP1 (Formación Profesional de Grado Medio)	11	5,3
E	FP2 (Formación Profesional de Grado Superior)	19	9,2
F	COU o Bachillerato	21	10,2
G	Estudios Superiores Universitarios	116	56,3
H	Estudios oficiales de Postgrado (máster o doctorado)	26	12,6
I	Otros	0	0

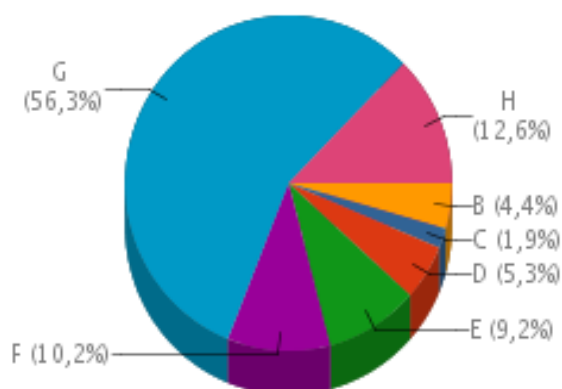


Figura 14. Distribución de familiares de alumnos participantes por nivel de estudios

La situación laboral de los familiares de alumnos que participaron en la investigación se refleja en la tabla 27 y en la figura 15.

Tabla 27.

Distribución de familiares participantes según su situación laboral

SITUACIÓN LABORAL:			
Cod.	Respuesta	Total	%
A	Empleado por cuenta ajena	136	66
B	Empleado por cuenta propia (autónomo)	17	8,3
C	Desempleado	36	17,5
D	Jubilado/Invalidez	0	0
E	Estudiante	1	0,5
F	Otras	16	7,8

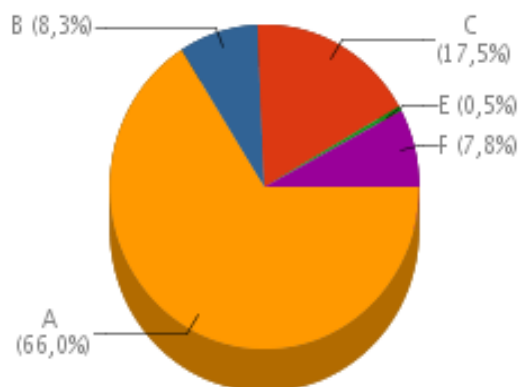


Figura 15. Distribución de familiares participantes según su situación laboral

De los familiares de alumnos que participaron en la investigación, 54 eran padres, madres o tutores de niños escolarizados en la etapa de Educación Infantil (A: 26,2%), 112 tenían a sus hijos escolarizados en la etapa de Educación Primaria (54,4%) y el resto, 40 familiares, tenían hijos escolarizados en ambas etapas (19,4%), como queda reflejado en la figura 16.

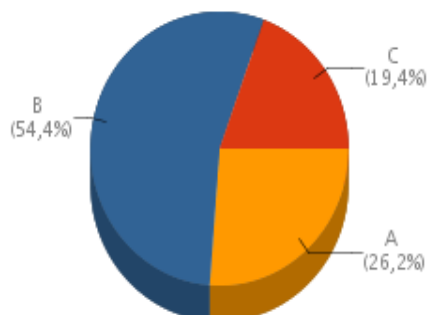


Figura 16. Distribución de familias participantes según etapa de escolarización de sus hijos.

7.3.1.2. Instrumento

El instrumento que aplicamos fue el diseñado según se refiere en el capítulo 6.

Finalmente se seleccionaron 29 ítems, 14 de la *dimensión personal*, 12 de la *dimensión pedagógica* y 3 de la *dimensión disciplinar* (ver tabla 28).

El cuestionario se diseñó para que los encuestados pudiesen valorar cada uno de los ítems mediante una escala tipo Likert. Los ítems planteaban las cualidades de un buen docente y la labor del encuestado consistió en señalar en qué grado debería presentar estas características un docente que él considere excelente, teniendo en cuenta la siguiente graduación: 1: Nada importante; 2: Poco importante; 3: Importante; 4: Bastante importante y 5: Muy importante.

Tabla 28.

Ítems cuestionario para familias de alumnos

DIMENSIÓN	COMPONENTES	ÍTEMS
PERSONAL	Equilibrio psicológico y emocional	Muestra una actitud personal sensata y equilibrada.
		Mantiene la calma ante situaciones de tensión y estrés en el trabajo.
	Respeto por el alumno	Se dirige a sus alumnos de manera correcta y respetuosa.
		Consigue que sus alumnos se sientan seguros y relajados en sus clases.
		Se interesa por conocer en profundidad a cada uno de sus alumnos (características personales, sociales y familiares).

	Ética en el trabajo	Cumple con su horario laboral. Es puntual.
		Atiende a sus alumnos por igual, sin mostrar predilección por ninguno de ellos.
		Es un modelo a seguir para el alumno.
	Capacidad de trabajo en equipo y Habilidades Sociales	Muestra una actitud amable y cordial en su trato con los demás.
		Inquietud personal y profesional
	Inteligencia Otras características personales	Tiene un alto nivel de cultura general (conocimientos sobre aspectos históricos, culturales, políticos, económicos, de la sociedad).
		Muestra un alto nivel de previsión, organización y control en su actividad diaria.
		Es exigente con su trabajo y también con el de sus alumnos.
		Se muestra muy seguro/a en su actividad profesional

PEDAGÓGICA	Planificación de la enseñanza	Elabora sus propios materiales y recursos didácticos.
		Utiliza una metodología variada y atractiva para el alumno y no sólo sigue los libros de texto.
	Gestión de la clase	Mantiene la autoridad ante sus alumnos sin necesidad de imponerla mediante gritos, castigos, ...
		Atiende adecuadamente a los alumnos con más dificultades.
		Organiza y decora su clase de manera motivadora para el alumnado.
		Fomenta el uso adecuado de las nuevas tecnologías en sus clases y en sus alumnos.
	Evaluación de la práctica docente	
	Técnicas de comunicación	Se expresa de manera correcta, utilizando un vocabulario y claridad adecuados al nivel de sus alumnos.
		Es buen/a comunicador/a (muestra gran capacidad para atraer y mantener la atención cuando habla).
	Diagnóstico y orientación	Es capaz de detectar precozmente problemas y potencialidades en sus alumnos.
Asesora y ayuda a los alumnos tanto educativa como personalmente.		
Prepara a sus alumnos para que participen de manera autónoma y responsable en su vida diaria. Mantiene relaciones fluidas con las familias.		

DISCIPLINAR	Actualización científica e innovación	Domina la normativa referida a su trabajo.
		Conoce en profundidad los contenidos propios de las asignaturas que imparte.
		Participa regularmente en actividades de formación para mejorar su trabajo.

En el anexo 12 se adjunta el formato del cuestionario que se aplicó de manera telemática a través de la aplicación “Encuestas” de la Universidad de Murcia.

7.3.1.3. Procedimiento

Para la aplicación de los cuestionarios se contó con la colaboración de la Dirección General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Desde esta Dirección General se envió a los centros seleccionados una carta en la que se informaba de la investigación, se adjuntaba el proyecto de Tesis y se daban las indicaciones para proceder a la difusión de los enlaces para acceder a las encuestas (ver anexo 8).

Fueron los propios equipos directivos de los centros seleccionados los encargados de difundir los enlaces de acceso a las encuestas entre las familias de alumnos de su centro.

7.3.2. Resultados

7.3.2.1. Validez interna

a) Dimensión personal

La solución factorial quedó constituida por 14 ítems agrupados en un único factor que explica 45,26% de la varianza total (ver tabla 29). Las saturaciones factoriales oscilaron de 0,57 a 0,73.

Tabla 29.

Estructura factorial de la dimensión personal

ÍTEMS		Componente 1
Ítem1	Muestra una actitud personal sensata y equilibrada.	,615
Ítem3	Se dirige a sus alumnos de manera correcta y respetuosa.	,647
Ítem4	Cumple con su horario laboral. Es puntual.	,628
Ítem7	Mantiene la calma ante situaciones de tensión y estrés en el trabajo.	,696

Ítem8	Muestra una actitud amable y cordial en su trato con los demás.	,665
Ítem13	Es exigente con su trabajo y también con el de sus alumnos.	,703
Ítem14	Se muestra ilusionado/a por su trabajo.	,635
Ítem18	Consigue que sus alumnos se sientan seguros y relajados en sus clases.	,754
Ítem19	Tiene un alto nivel de cultura general (conocimientos sobre aspectos históricos, culturales, políticos, económicos, de la sociedad).	,571
Ítem20	Muestra un alto nivel de previsión, organización y control en su actividad diaria.	,683
Ítem21	Es exigente con su trabajo y también con el de sus alumnos.	,690
Ítem22	Se interesa por conocer en profundidad a cada uno de sus alumnos (características personales, sociales y familiares).	,682
Ítem26	Es un modelo a seguir para el alumno.	,691
Ítem27	Se muestra muy seguro/a en su actividad profesional	,737

La figura 17 muestra el número de factores aislados a partir del método *scree-plot* o gráfico de sedimentación. Como se aprecia, el primer factor es el que muestra un mayor autovalor respecto al resto.

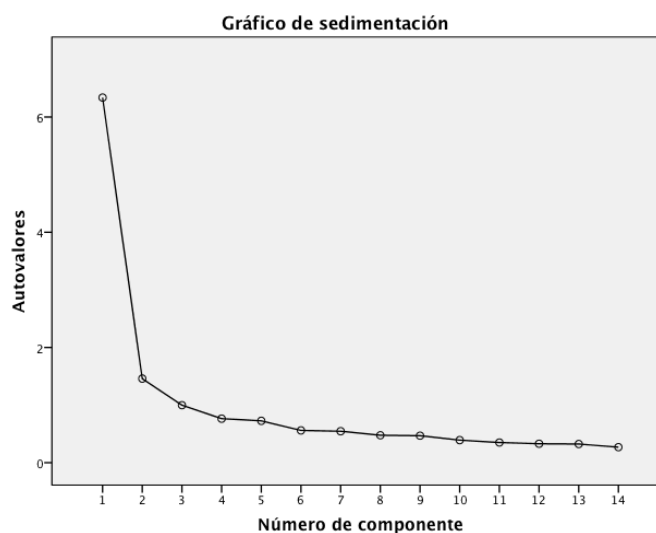


Figura 17. Scree-Plot de la dimensión personal

b) Dimensión pedagógica

La solución factorial quedó constituida por 12 ítems agrupados en un único factor que explicó el 46,41% de la varianza total (ver tabla 30). Las saturaciones factoriales oscilaron de 0,61 a 0,70.

Tabla 30.

Estructura factorial de la dimensión pedagógica

ÍTEMS		Componente 1
Ítem2	Utiliza una metodología variada y atractiva para el alumno y no sólo sigue los libros de texto.	,610
Ítem5	Atiende adecuadamente a los alumnos con más dificultades.	,705
Ítem6	Se expresa de manera correcta, utilizando un vocabulario y claridad adecuados al nivel de sus alumnos.	,703
Ítem9	Mantiene la autoridad ante sus alumnos sin necesidad de imponerla mediante gritos, castigos, ...	,675
Ítem10	Es capaz de detectar precozmente problemas y potencialidades en sus alumnos.	,697
Ítem11	Mantiene relaciones fluidas con las familias.	,688
Ítem12	Elabora sus propios materiales y recursos didácticos.	,643
Ítem15	Organiza y decora su clase de manera motivadora para el alumnado.	,697
Ítem16	Fomenta el uso adecuado de las nuevas tecnologías en sus clases y en sus alumnos.	,676
Ítem17	Asesora y ayuda a los alumnos tanto educativa como personalmente.	,693
Ítem28	Es buen/a comunicador/a (muestra gran capacidad para atraer y mantener la atención cuando habla).	,699
Ítem29	Prepara a sus alumnos para que participen de manera autónoma y responsable en su vida diaria.	,685

La figura 18 muestra el número de factores aislados a partir del método *scree-plot* o gráfico de sedimentación. Como se aprecia, el primer factor es el que muestra un mayor autovalor respecto al resto.

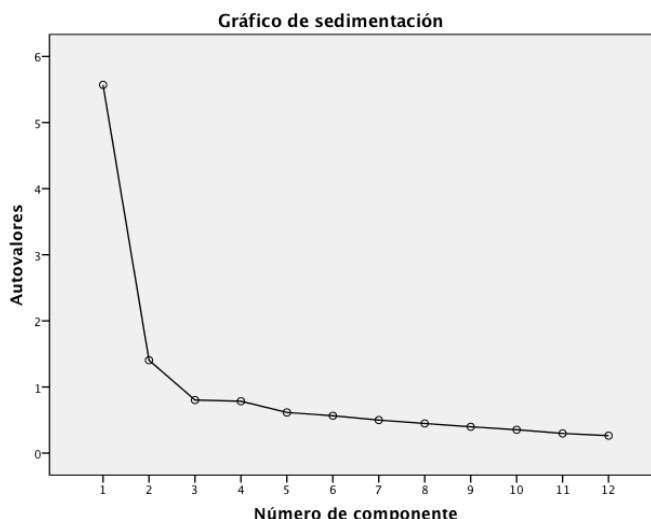


Figura 18. Scree-Plot de la dimensión pedagógica

c) Dimensión disciplinar

Al igual que en el cuestionario para alumnos, para analizar la validez interna de esta dimensión no se realizó un análisis factorial por la escasez de ítems ($n=3$). Sí se realizó una matriz de correlaciones inter-elementos. Los resultados muestran una relación moderada y alta entre los tres ítems (ver tabla 31).

Tabla 31.

Matriz de correlaciones inter-elementos de la dimensión disciplinar

ÍTEMS		Ítem23	Ítem24	Ítem25
Ítem23	Domina la normativa referida a su trabajo.	1,000		
Ítem24	Conoce en profundidad los contenidos propios de las asignaturas que imparte.	,567	1,000	
Ítem25	Participa regularmente en actividades de formación para mejorar su trabajo.	,450	,434	1,000

7.3.2.2. Fiabilidad

a) Dimensión personal

El coeficiente de fiabilidad como consistencia interna fue de 0,90 para el único factor establecido (n=14).

b) Dimensión pedagógica

El coeficiente de fiabilidad como consistencia interna fue de 0.89 para el único factor establecido (n=12).

c) Dimensión disciplinar

El coeficiente de fiabilidad como consistencia interna fue de 0,73 para el único factor establecido (n=3).

Capítulo 8. El Perfil del Docente

Excelente

8.1. MÉTODO

8.1.1. Participantes

La población sobre la que realizamos nuestro estudio es la formada por los docentes, familias y alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria de los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en el curso 2014/2015.

De los 102 centros seleccionados aleatoriamente de un listado oficial de la Consejería de Educación en el que se relacionan los 410 centros públicos de Educación Infantil y Primaria de esta región, ordenados por orden alfabético según localidad de ubicación, participaron voluntariamente 43 centros en esta investigación (ver listado de centros participantes en tabla 15). La tasa de participación ha sido del 42,15%.

Los participantes de la investigación fueron:

- 201 docentes de Educación Infantil y Primaria.
- 203 alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria.
- 206 madres o padres de alumnos escolarizados en centros públicos de Educación Infantil y Primaria.

8.1.2. Instrumento

Por las características de la población, se elaboraron tres instrumentos adaptados a cada uno de los sectores a encuestar. El proceso de elaboración de los instrumentos se expone en el capítulo 6 de este trabajo. Los cuestionarios se pueden consultar en los anexos 10, 11, 12.

8.1.3. Procedimiento

Como se detalla en los apartados 7.1.1.3, 7.2.1.3 y 7.3.1.3., para la aplicación de los cuestionarios la Dirección General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia envió a los centros seleccionados una carta en la que se informaba de la investigación y se daban las indicaciones para proceder a la difusión de los enlaces para acceder a las encuestas.

Los equipos directivos de los centros seleccionados difundieron los enlaces de acceso a las encuestas entre la comunidad educativa de sus centros.

8.2. RESULTADOS

Para analizar los resultados aportados en esta investigación vamos a ir dando respuesta, una a una, a las hipótesis planteadas al inicio del trabajo (capítulo 5).

Hipótesis 1: *Existe un perfil profesional que caracteriza a los docentes considerados como excelentes dentro de su comunidad educativa.*

Esta hipótesis se considera probada ya que, tanto la información recopilada en la revisión bibliográfica, como la obtenida a través de los grupos focales confirma que existen ciertas características, aptitudes y cualidades que son comunes a aquellos docentes considerados excelentes y que estas características conforman un perfil profesional del docente idóneo o de “máxima calidad”.

Además, los resultados obtenidos de los cuestionarios aplicados a las comunidades educativas de los centros participantes (docentes, alumnos y familias) corroboran también esta hipótesis. Preguntados los participantes acerca de las características de estos docentes excelentes o idóneos, y exponiéndoles una batería de ítems con estas cualidades o aptitudes, tanto docentes como alumnos y las familias de éstos, han puntuado con valores altos (importante, bastante importante o muy importante) la mayoría de los ítems planteados. Se obtuvieron las puntuaciones totales en cada dimensión y se transformaron

a una escala de 1 a 5 (X total/ n° de ítems). Los valores medios en cada dimensión apuntan valores entre el 4 y el 4,5 en las tres dimensiones (ver tablas 33, 34 y 35).

Hipótesis 2: *El perfil profesional del docente excelente combina cualidades y competencias de los ámbitos: disciplinar, pedagógico y de personalidad.*

En la revisión bibliográfica realizada queda evidenciada la multidimensionalidad del perfil profesional del docente excelente. Sin embargo, existe cierta controversia en cuanto al número de dimensiones que conforman este perfil profesional. Mientras para unos autores, el perfil profesional está configurado por dos grandes dimensiones, la *personal* y la *académica* (incluyendo en ésta los tanto los conocimientos sobre la disciplina como los conocimientos pedagógicos relacionados con el cómo enseñarla) para otros autores existe una clara triple dimensionalidad, diferenciando la dimensión *disciplinar* (conocimientos sobre la disciplina a impartir) y la pedagógica (cómo enseñar esos conocimientos).

A lo largo del desarrollo de nuestra investigación hemos podido comprobar que la hipótesis de la triple dimensionalidad queda suficientemente demostrada, considerando:

- a) El desarrollo del instrumento (capítulo 6). Ciertamente es que los instrumentos han sido desarrollados para este fin, pero hemos podido corroborar la hipótesis a través del análisis psicométrico de los instrumentos en el que se ha demostrado la correlación entre ítems de una misma dimensión (capítulo 7).
- b) La información obtenida de los grupos focales (apartado 5.1.). En el grupo de docentes existió pleno consenso sobre la triple dimensionalidad del perfil profesional docente. En este grupo se establecieron estas tres dimensiones, diferenciándolas claramente. Para los participantes, tan necesarias son para la labor docente las características de personalidad, como las pedagógicas y las disciplinares. No hubo duda en diferenciar estas dos últimas dimensiones ya que todos los participantes coincidieron en la idea de que el conocimiento en profundidad sobre una materia o disciplina no implica una buena enseñanza de la misma.

- c) El perfil profesional del docente excelente resultante de esta investigación sería el formado por las competencias profesionales, cualidades y aptitudes que quedan reflejadas en la siguiente tabla.

Tabla 32.

Perfil profesional del docente excelente.

DIMENSIÓN	COMPONENTES	INDICADORES
PERSONAL	Equilibrio psicológico y emocional	Muestra una actitud personal sensata y equilibrada. Mantiene el control ante situaciones que implican un alto nivel de tensión en el trabajo.
	Respeto por el alumno	Se dirige a sus alumnos de manera correcta y respetuosa. Propicia que los alumnos se sientan seguros y relajados en el aula. Empatiza con los problemas y aspiraciones de sus alumnos. Se interesa por conocer en profundidad a cada uno de sus alumnos (variables personales, sociales y familiares).
	Ética en el trabajo	Cumple con su horario laboral. Es puntual. Atiende a sus alumnos por igual, sin mostrar predilección por ninguno de ellos. Representa un modelo real para el alumno, actuando en consonancia con los valores que transmite.
	Capacidad de trabajo en equipo y Habilidades Sociales	Contribuye al mantenimiento de un buen clima de trabajo entre sus compañeros. Acepta y valora las aportaciones de otros compañeros. Muestra una actitud amable y cordial en su trato con los demás. Concibe su trabajo como parte de un proyecto educativo común.
	Inquietud personal y profesional	Se muestra ilusionado/a por su trabajo. Se muestra receptivo/a ante nuevos modelos o metodologías de trabajo.
	Otras características personales	Posee un alto nivel de cultura general (conocimientos sobre aspectos históricos, sociales, culturales, económicos y políticos de la sociedad). Muestra un alto nivel de previsión y organización en su actividad diaria. Es exigente con su trabajo y también con el de sus alumnos. Transmite un alto nivel de seguridad en su labor profesional.

PEDAGÓGICA	Planificación de la enseñanza	Domina los procedimientos, documentos y registros propios de la programación y planificación pedagógica.
		Propone actividades originales, creativas y motivadoras para el alumnado
		Utiliza estrategias adecuadas para atender las diferencias individuales en el aula.
		Elabora sus propios materiales y recursos didácticos teniendo en cuenta las características de sus alumnos.
		Diseña su espacio de trabajo de manera motivadora para el alumnado.
	Gestión de la clase	Mantiene la autoridad ante sus alumnos sin necesidad de gritar.
		Agrupar a los alumnos en el aula de manera flexible y eficaz.
		Resuelve eficazmente las situaciones de conflicto que surgen en el aula.
		Potencia el uso de las nuevas tecnologías en sus clases.
	Evaluación de la enseñanza	Domina los procedimientos de evaluación propios del proceso educativo.
		Reflexiona sobre las dificultades y problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje y realiza propuestas de mejora.
	Técnicas de comunicación	Se expresa oralmente de manera correcta, utilizando un vocabulario, volumen, ritmo y claridad adecuados.
		Es buen comunicador/a (muestra gran capacidad para atraer y mantener la atención de los alumnos).
	Diagnóstico y orientación	Es capaz de detectar precozmente problemas y potencialidades en sus alumnos.
Asesora y ayuda a los alumnos tanto académica como personalmente.		
Prepara a sus alumnos para que participen de manera activa, autónoma y responsable en su contexto familiar y social.		
Mantiene relaciones fluidas con las familias de sus alumnos.		
DISCIPLINAR	Actualización científica e innovación	Conoce y aplica la normativa referida a su trabajo.
		Domina los contenidos propios de las áreas que imparte.
		Se interesa por conocer los avances e innovaciones en contenidos, metodología y recursos didácticos a emplear.
		Participa regularmente en actividades de formación para mejorar su labor profesional.

Hipótesis 3: *En la configuración del perfil profesional de los maestros mejor valorados por su comunidad educativa tienen una mayor relevancia aquellas características y competencias de la dimensión personal.*

Hipótesis 4: *La dimensión que menor peso tendrá en la configuración del perfil profesional del docente excelente será la disciplinar.*

Hipótesis 5: *No se producirán grandes diferencias en la relevancia otorgada a las dimensiones del perfil profesional del docente excelente, entre los diferentes sectores de la comunidad educativa encuestados.*

Para dar respuesta a estas tres hipótesis basta con revisar los datos de las puntuaciones medias de los ítems de las tres dimensiones, como se exponen en las siguientes tablas (tablas 33, 34 y 35 y figuras 19 y 20). Vemos que, en las tres encuestas, la dimensión con la media más alta es la personal, mientras que la menos valorada ha sido la disciplinar.

Por otro lado, no existen grandes diferencias en las puntuaciones obtenidas en las tres dimensiones dependiendo del sector de la comunidad educativa encuestado, si bien se aprecia puntuaciones ligeramente inferiores en el sector del alumnado.

Tabla 33.

Estadísticos descriptivos de docentes participantes por dimensiones

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
PERSONAL	201	3,16	5,00	4,4674	,36391
PEDAGÓGICA	201	3,07	5,00	4,4307	,39046
DISCIPLINAR	201	2,75	5,00	4,2201	,48770

Tabla 34.

Estadísticos descriptivos de alumnos participantes por dimensiones

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
PERSONAL	203	2,09	5,00	4,3417	,54610
PEDAGÓGICA	203	2,50	5,00	4,2296	,52776
DISCIPLINAR	203	1,00	5,00	3,9688	,79230

Tabla 35.

Estadísticos descriptivos de familias participantes por dimensiones

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
PERSONAL	206	2,00	5,00	4,4466	,47941
PEDAGÓGICA	206	2,00	5,00	4,4037	,49609
DISCIPLINAR	206	2,00	5,00	4,1926	,67965

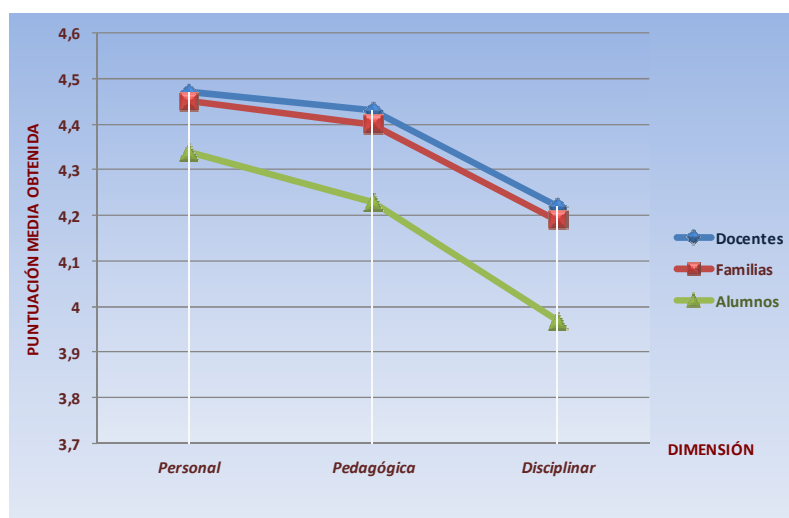


Figura 19. Puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones por los diferentes sectores educativos.

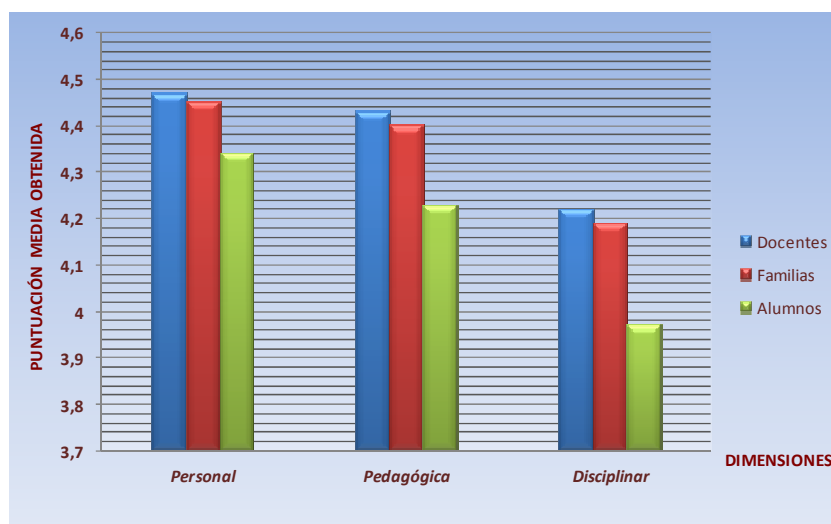


Figura 20. Puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones por los diferentes sectores educativos.

Haciendo un análisis más en profundidad de los resultados arrojados por las encuestas a los docentes y teniendo en cuenta los factores de las dimensiones estudiadas, vemos que dentro de la *dimensión personal*, que ha sido la que mayor peso ha tenido en el perfil profesional del docente excelente, el Factor 1 (que aglutina ítems sobre equilibrio psicológico y emocional, ética en el trabajo y respeto por el alumno) ha obtenido una media superior al Factor 2 (ítems sobre habilidades sociales, capacidad de trabajo en equipo y sobre inquietud personal y profesional).

Tabla 36:

Estadísticos descriptivos Factores de la dimensión personal de los docentes

FACTORES DIMENSIÓN PERSONAL	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Factor 1	201	3,20	5,00	4,6313	,41420
Factor 2	201	3,00	5,00	4,3035	,44938

Analizando los dos factores de la *dimensión pedagógica*, también en los resultados de los docentes, se observa que el *Factor 2* (mantenimiento de la disciplina escolar, planificación de la enseñanza, diagnóstico y orientación, y evaluación de la práctica docente) obtiene una media superior al *Factor 1* (gestión de la clase (recursos que utiliza y agrupamientos), técnicas de comunicación, planificación de la enseñanza y relaciones con la familia).

Tabla37.

Estadísticos descriptivos Factores de la Dimensión Pedagógica de los docentes

FACTORES DIMENSIÓN PEDAGÓGICA	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Factor 1	201	3,00	5,00	4,262	,47819
Factor 2	201	3,14	5,00	4,599	,41100

Hipótesis 6: *Sí se presentarán diferencias en la importancia que los diferentes componentes de la comunidad educativa otorgan a los ámbitos del perfil profesional del docente excelente dependiendo de la etapa educativa.*

A) *En la etapa de Educación Infantil, el peso de la dimensión personal será mucho mayor que en la etapa de Educación Primaria.*

B) *En la etapa de Educación Infantil, el peso de la dimensión disciplinar será mucho menor que en la etapa de Educación Primaria.*

En este caso, la hipótesis no ha podido demostrarse. Los datos arrojan que no existen diferencias significativas en la valoración de las dimensiones dependiendo de la etapa educativa en la que se trabaje o, en el caso de los padres, en la etapa educativa en la que están escolarizados sus hijos (ver tablas 38 y 39).

Tabla 38.

Estadísticos de grupo docentes según la etapa educativa en la que trabajan

DIMENSIÓN	ETAPA	N	Media	Desv.típ.	Error típ. de la media
DISCIPLINAR	Ed. Infantil	37	4,1419	,49491	,08136
	Ed. Primaria	129	4,2112	,49750	,04380
PERSONAL	Ed. Infantil	37	4,4291	,39672	,06522
	Ed. Primaria	129	4,4820	,35747	,03147
PEDAGÓGICA	Ed. Infantil	37	4,3986	,42265	,06948
	Ed. Primaria	129	4,4364	,37848	,03332

Tabla 39.

Estadísticos de grupo familias según la etapa en la que están escolarizados sus hijos

DIMENSIÓN	ETAPA	N	Media	Desv. típ.	Error típ. de la media
PERSONAL	Ed. Infantil	54	4,5079	,42353	,05763
	Ed. Primaria	112	4,4452	,49802	,04706
PEDAGÓGICA	Ed. Infantil	54	4,4753	,41702	,05675
	Ed. Primaria	112	4,3914	,52202	,04933
DISCIPLINAR	Ed. Infantil	54	4,2222	,67603	,09200
	Ed. Primaria	112	4,2113	,67709	,06398

Se calculó una prueba t de student de diferencias entre medias en cada una de las dimensiones medidas, en función de la etapa en la que los padres tenían escolarizados a sus hijos (ver tabla 40). Así, en la *dimensión personal*, aunque la media fue ligeramente superior en la etapa de Infantil que en la de Primaria, esta diferencia no fue estadísticamente significativa ($t(164)=0,797$; $p=0,426$). En la *dimensión pedagógica*, la media en padres con hijos en Educación Infantil es ligeramente superior, pero esta diferencia tampoco se considera estadísticamente significativa ($t(164)=1,033$; $p=0,303$). Por último, en la *dimensión disciplinar* la puntuación media se sitúa en un 4,2 tanto en padres con hijos escolarizados en Infantil (4,22) como en Primaria (4,21). Esta proximidad en las puntuaciones también se aprecia en los resultados de la prueba t de student ($t(164)=0,97$; $p=0,923$).

Tabla 40.

Prueba T Student para igualdad de medias en familias según la etapa en la que están escolarizados sus hijos

PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS							
DIMENSIÓN	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
						Inferior	Superior
PERSONAL	,797	164	,426	,06278	,07873	-,09267	,21824
PEDAGOGICA	1,033	164	,303	,08394	,08127	-,07653	,24441
DISCIPLINAR	,097	164	,923	,01091	,11212	-,21047	,23229

Hipótesis 7: *Entre los docentes, aquellos que formen o hayan formado parte de equipos directivos presentarán un perfil de docente excelente más exigente que el resto de docentes que no hayan desempeñado cargos de responsabilidad en sus centros.*

En el análisis de los datos aportados por la encuesta a los docentes, sí se ha podido apreciar que los docentes que han desempeñado puestos de responsabilidad en sus centros han aportado puntuaciones superiores que el resto de docentes en dos de las dimensiones (ver tabla 41).

Tabla 41.

Estadísticos de grupo de docentes según hayan tenido o no cargos de responsabilidad en sus centros

DIMENSIÓN	SER O HABER SIDO MIEMBRO DE EQUIPOS DIRECTIVOS	N	Media	Desv.típ.	Error típ. de la media
DISCIPLINAR	Si	71	4,3486	,48822	,05794
	No	130	4,1500	,47475	,04164
PERSONAL	Si	71	4,5317	,35560	,04220
	No	130	4,4323	,36495	,03201
PEDAGÓGICA	Si	71	4,5179	,38089	,04520
	No	130	4,3830	,38881	,03410

Se calculó una prueba t de student de diferencias entre medias en cada una de las dimensiones medidas, según la pertenencia o no a equipos directivos (ver tabla 42). Así, en la *dimensión personal*, aunque la media fue ligeramente superior en docentes que son o han sido miembros de equipos directivos, esta diferencia no fue estadísticamente significativa ($t(199)=1,86$; $p=0,09$). En la *dimensión pedagógica* sí se presentan diferencias estadísticamente significativas ($t(199)=2,36$; $p=0,01$). Por último, en la *dimensión disciplinar* también encontramos diferencias estadísticamente significativas ($t(199)= 2,80$; $p=0,01$).

Tabla 42.

Prueba T Student para igualdad de medias en docentes según hayan tenido o no cargos de responsabilidad en sus centros.

PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS							
DIMENSIÓN	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
						Inferior	Superior
DISCIPLINAR	2,806	199	,006	,19859	,07076	,05905	,33814
PEDAGOGICA	2,368	199	,019	,13489	,05697	,02255	,24722
PERSONAL	1,862	199	,064	,09938	,05337	-,00587	,20463

Hipótesis 8: Los docentes funcionarios de carrera presentarán un perfil de docente excelente más exigente que los docentes en situación de interinidad.

En este caso, aunque los resultados arrojan diferencias mínimas en las puntuaciones medias de los docentes según su situación laboral, esta diferencia no es significativa, por lo que no se puede afirmar que los docentes que son funcionarios presentan un perfil de docente excelente más exigente que los docentes en régimen de interinidad (ver tabla 43).

También se calculó una prueba t de student de diferencias entre medias en cada una de las dimensiones medidas en función de la situación laboral de los docentes (ver tabla 44). Con esta prueba pudimos comprobar que las diferencias que se presentan en las medias no son estadísticamente significativas. En la *dimensión personal* ($t(199)=1,11$; $p=0,27$), en la *dimensión pedagógica* ($t(199)=1,91$; $p=0,06$) y en la *dimensión disciplinar* ($t(164)= 0,36$; $p=0,72$). Por tanto, esta hipótesis no se puede corroborar con los datos obtenidos.

Tabla 43.

Estadísticos de grupo de docentes según situación laboral

DIMENSIÓN	SITUACIÓN LABORAL	N	Media	Desv.típ.	Error típ. de la media
DISCIPLINAR	Funcionario de carrera	166	4,2259	,48008	,03726
	Interino	35	4,1929	,52889	,08940
PERSONAL	Funcionario de carrera	166	4,4805	,37306	,02896
	Interino	35	4,4052	,31430	,05313
PEDAGÓGICA	Funcionario de carrera	166	4,4547	,38855	,03016
	Interino	35	4,3167	,38470	,06503

Tabla 44.

Prueba T Student para igualdad de medias en docentes según su situación laboral

PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS							
DIMENSIÓN	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
						Inferior	Superior
DISCIPLINAR	,364	199	,717	,03305	,09091	-,14622	,21232
PEDAGOGICA	1,912	199	,057	,13796	,07215	-,00432	,28023
PERSONAL	1,113	199	,267	,07528	,06765	-,05811	,20868

Hipótesis 9: *Los docentes con mayor experiencia presentarán un perfil de docente excelente más exigente que los docentes con menos años de experiencia docente.*

Según el análisis de los datos arrojados por las encuestas (ver tabla 45) no podemos afirmar que los docentes con mayor experiencia presentan un perfil de docente excelente más exigente que los docentes con menos años de experiencia.

Se calculó una prueba t de student de diferencias entre medias en cada una de las dimensiones medidas en función de la experiencia docente (ver tabla 46). Aunque en todas las dimensiones las medias de los docentes con experiencia comprendida entre 1 y 10 años es superior a la de los docentes con veinte o más años de experiencia, esta diferencia no se considera estadísticamente significativa. Así se observa en los resultados obtenidos con esta prueba: en la *dimensión personal* ($t(164)=0,40$; $p=0,69$), en la *dimensión pedagógica* ($t(164)=0,58$; $p=0,56$) y en la *dimensión disciplinar* ($t(164)=0,40$; $p=0,69$). Por ello, esta hipótesis no se puede corroborar con los datos obtenidos.

Tabla 45.

Estadísticos de grupo de docentes según su experiencia profesional

DIMENSIÓN	Experiencia	N	Media	Desv.típ.	Error típ. de la media
DISCIPLINAR	Entre 1 y 10 años	69	4,2500	,51628	,06215
	20 o más años	64	4,2148	,48564	,06071
PERSONAL	Entre 1 y 10 años	69	4,4725	,35364	,04257
	20 o más años	64	4,4571	,39826	,04978
PEDAGÓGICA	Entre 1 y 10 años	69	4,4374	,38490	,04634
	20 o más años	64	4,3975	,40313	,05039

Tabla 46.

Prueba T Student para igualdad de medias en docentes según su experiencia docente

PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS							
DIMENSIÓN	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
						Inferior	Superior
DISCIPLINAR	,404	131	,687	,03516	,08708	-,13711	,20742
PEDAGOGICA	,583	131	,561	,03983	,06834	-,09536	,17501
PERSONAL	,235	131	,814	,01535	,06521	-,11366	,14435

Otros resultados obtenidos:

Una vez confirmadas o no las hipótesis planteadas, también nos pareció interesante analizar las características más valoradas por cada uno de los sectores educativos encuestados. Los resultados se presentan en las tablas 47, 48 y 49.

Tabla 47.

Ítems mejor valorados por los docentes.

Orden	ÍTEMES		Dimensión	Media	Desv. típ.
1º	1	Muestra una actitud personal sensata y equilibrada.	Personal	4,80	,424
2º	29	Se dirige a sus alumnos de manera correcta y respetuosa.	Personal	4,78	,484
3º	37	Atiende a sus alumnos por igual, sin mostrar predilección por ninguno de ellos.	Personal	4,71	,528
4º	8	Resuelve eficazmente las situaciones de conflicto que surgen en el aula.	Pedagógica	4,71	,537
5º	36	Propicia que los alumnos se sientan seguros y relajados en el aula.	Personal	4,69	,561
6º	2	Cumple con su horario laboral. Es puntual.	Personal	4,67	,603
7º	13	Utiliza estrategias adecuadas para atender las diferencias individuales en el aula.	Pedagógica	4,66	,516
8º	41	Representa un modelo real para el alumno, actuando en consonancia con los valores que transmite.	Personal	4,65	,632
9º	12	Propone actividades originales, creativas y motivadoras para el alumnado	Pedagógica	4,62	,563
10º	14	Mantiene el control ante situaciones que implican un alto nivel de tensión en el trabajo.	Personal	4,61	,573

Tabla 48.

Ítems mejor valorados por los alumnos

Orden	ÍTEMS		Dimensión	Media	Desv. típ.
1 ^º	2	Se dirige a sus alumnos de manera correcta y respetuosa.	Personal	4,72	,664
2 ^º	17	Explica los contenidos con un vocabulario y una claridad adecuada al nivel de sus alumnos, para que ellos lo puedan comprender bien.	Pedagógica	4,57	,770
3 ^º	20	Prepara a sus alumnos para la vida real.	Pedagógica	4,53	,846
4 ^º	5	Siempre está disponible para atender las dudas o problemas de los alumnos o sus familias.	Pedagógica	4,53	,810
5 ^º	10	Atiende adecuadamente a los alumnos con más dificultades.	Pedagógica	4,47	,791
6 ^º	15	Se muestra simpático/a y alegre en su trato con los demás.	Personal	4,46	,822
7 ^º	19	Consigue que los alumnos se sientan seguros y relajados en sus clases.	Personal	4,45	,851
8 ^º	24	Es un modelo a seguir para sus alumnos.	Personal	4,42	,958
9 ^º	3	Es puntual. Cumple con su horario laboral.	Personal	4,41	,865
10 ^º	9	Cuando explica, tiene en cuenta el nivel de cada uno de sus alumnos.	Pedagógica	4,39	,880

Tabla 49.

Ítems mejor valorados por las familias de alumnos

Orden	ÍTEMS		Dimensión	Media	Desv.típ.
1 ^º	3	Se dirige a sus alumnos de manera correcta y respetuosa.	Personal	4,77	,554
2 ^º	1	Muestra una actitud personal sensata y equilibrada.	Personal	4,72	,555
3 ^º	6	Se expresa de manera correcta, utilizando un vocabulario y claridad adecuados al nivel de sus alumnos.	Pedagógica	4,70	,554

4 ^º	7	Mantiene la calma ante situaciones de tensión y estrés en el trabajo.	Personal	4,68	,603
5 ^º	9	Mantiene la autoridad ante sus alumnos sin necesidad de imponerla mediante gritos, castigos, ...	Pedagógica	4,65	,651
6 ^º	5	Atiende adecuadamente a los alumnos con más dificultades.	Pedagógica	4,65	,596
7 ^º	18	Consigue que sus alumnos se sientan seguros y relajados en sus clases.	Personal	4,64	,654
8 ^º	29	Prepara a sus alumnos para que participen de manera autónoma y responsable en su vida diaria.	Pedagógica	4,63	,684
9 ^º	14	Se muestra ilusionado/a por su trabajo.	Personal	4,62	,634
10 ^º	28	Es buen/a comunicador/a (muestra gran capacidad para atraer y mantener la atención cuando habla).	Pedagógica	4,61	,637

Una vez analizados los ítems más valorados por los tres sectores de la comunidad educativa, realizamos también un análisis de los menos puntuados (ver tablas 50, 51 y 52).

Tabla 50.

Ítems peor valorados por los docentes.

Orden	ÍTEMS		Dimensión	Media	Desv. típ.
1 ^º	21	Posee dotes de liderazgo.	Personal	3,17	1,128
2 ^º	11	Domina los procedimientos, documentos y registros propios de la programación y planificación pedagógica.	Pedagógica	3,79	0,873
3 ^º	7	Conoce y aplica la normativa referida a su trabajo.	Disciplinar	3,81	0,827
4 ^º	9	Potencia el uso de las nuevas tecnologías en sus clases.	Pedagógica	3,99	0,734
5 ^º	23	Posee un alto nivel de cultura general.	Personal	3,99	0,751

Tabla 51.

Ítems peor valorados por los alumnos

Orden	ÍTEMS		Dimensión	Media	Desv. típ.
1º	21	Participa en cursos de formación para mejorar su trabajo.	Disciplinar	3,53	1,204
2º	12	Organiza y decora su clase de manera motivadora para el alumnado.	Pedagógica	3,53	1,252
3º	16	Utiliza frecuentemente las nuevas tecnologías en sus clases.	Pedagógica	3,67	1,208
4º	1	Es exigente con su trabajo y también con el de sus alumnos.	Personal	3,73	1,134
5º	4	En sus clases propone actividades originales y creativas y no sólo sigue los libros de texto.	Pedagógica	4,09	1,011

Tabla 52.

Ítems peor valorados por las familias de alumnos

Orden	ÍTEMS		Dimensión	Media	Desv. típ.
1º	23	Domina la normativa referida a su trabajo.	Disciplinar	3,87	0,996
2º	12	Elabora sus propios materiales y recursos didácticos.	Pedagógica	3,88	0,853
3º	15	Organiza y decora su clase de manera motivadora para el alumnado.	Pedagógica	4,01	0,911
4º	19	Tiene un alto nivel de cultura general	Personal	4,10	0,799
5º	16	Fomenta el uso adecuado de las nuevas tecnologías en sus clases y en sus alumnos.	Pedagógica	4,13	0,848

Capítulo 9. Discusión y Conclusiones

9.1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

A lo largo de la investigación se ha evidenciado el exigente perfil profesional que hoy día debe presentar un docente que se considere excelente o ideal. Es un perfil casi inalcanzable para la mayoría de docentes, pero su configuración puede ser de gran utilidad a la hora de orientar determinadas decisiones (políticas, profesionales, personales...) encaminadas a conseguir a los mejores profesionales para nuestro sistema educativo. En este sentido, contar con un perfil profesional de docente excelente actualizado y consensuado puede facilitar la toma de decisiones en cuanto a la formación inicial de estos profesionales, su selección, así como su formación a lo largo de su carrera profesional.

En nuestro trabajo se ha constatado que un docente considerado como excelente debe poseer un amplio abanico de aptitudes, competencias profesionales y cualidades relacionadas con tres grandes ámbitos o dimensiones, en la línea de las aportaciones realizadas por Danielson (2013), Francis (2006) y Quirós y Jiménez (1991). Estas tres dimensiones son la *personal*, la *disciplinar* y *pedagógica*, lo que Quirós y Jiménez (1991) denominaron la trilogía del “ser, conocer y saber enseñar”.

Analizando la pertinencia de esta triple dimensionalidad, según los resultados de los tres sectores de la comunidad educativa consultados (docentes, alumnos y familias), vemos que dentro del colectivo profesional estas tres dimensiones del perfil profesional del docente excelente están claramente identificadas.

Hemos de hacer una especial mención a los resultados obtenidos del grupo focal de expertos (docentes) que eran los únicos que apoyaban esta triple dimensionalidad en el perfil profesional del buen docente. Así, a través de la triangulación de la información obtenida (marco teórico, grupo focal de expertos y resultado de las encuestas), podemos determinar, en la línea de las teorías aportadas por autores como Danielson (2013), Stronge (2002), Tsui (2002) y VVAA (2006), que el perfil profesional del docente excelente está conformado por cualidades, competencias y actitudes que se agrupan en tres grandes dimensiones o dominios: una dimensión formada por aspectos de personalidad del docente (*dimensión personal*), otra por aspectos de carácter pedagógico (*dimensión pedagógica*) y

una última dimensión en la que engloban los conocimientos sobre la disciplina a enseñar (*dimensión disciplinar*).

Sin embargo, entre alumnos y familias las dimensiones que forman parte de este perfil profesional de docente ideal se reducen a la *personal* y la *pedagógica*, integrando en ésta última las competencias relacionadas con el conocimiento de la materia y las competencias relacionadas con el cómo enseñar la materia, en la línea de la propuesta de autores como Isaza et al. (2014).

Con respecto a las diferentes propuestas de perfil profesional del docente, revisadas en la primera parte de esta investigación, creemos que nuestra aportación podría superar la parcelación existente hasta ahora, ya que la mayoría de los autores estudiados se centran en uno de los ámbitos o dimensiones de este perfil profesional. Así, vimos cómo gran parte de las aportaciones teóricas parten bien de las funciones que debe realizar este profesional (Camacho y Mendías, 2005; Marquès, 2000), los roles que debe asumir (Fullan y Hargreaves, 2014; García Llamas, 1999; Tebar, 2003), las aptitudes docentes que debe poseer (Cassís, 2010; Domingo, 2013), o las competencias profesionales que debe adquirir (Tejada, 2009; Valcarcel, 2005). Nuestra propuesta pretende ofrecer un perfil profesional del docente excelente desde una concepción integral, partiendo del enfoque multidimensional anteriormente argumentado, pero intentando ahondar en esta perspectiva para ofrecer un mayor nivel de profundización en cada una de las dimensiones planteadas y definiendo en cada una de ellas sus componentes y los indicadores principales de los mismos.

Pero a nuestro juicio uno de los resultados obtenidos que merecen una especial reflexión ha sido el peso que la *dimensión personal* adquiere dentro del perfil profesional configurado. Entendemos que este aspecto ha sido frecuentemente relegado a un segundo plano en las aportaciones teóricas, incluso obviado en algunas (Camacho y Mendías, 2005; Pérez Juste, 2005; Perrenoud, 2004; Tebar, 2003; Zabalza, 2003). Otros autores sí han planteado aspectos relacionados con la personalidad del docente, pero de manera aislada. Así, Schön (1998) destaca la necesidad de que todo docente se enfrente a su labor diaria de una manera reflexiva. Campo (2001) señala el entusiasmo, la capacidad comunicativa y la búsqueda de lo innovador como aspectos esenciales en la personalidad del buen docente. Pero son escasos los estudios que otorgan a la *dimensión personal* el peso que, desde esta investigación, se ha demostrado que tiene. Recordemos que, según los resultados arrojados por nuestro estudio, tanto docentes como alumnos y familiares

coinciden en que las características más relevantes en un docente están relacionadas con la personalidad del mismo. Así, destacan con mayores puntuaciones medias los ítems relacionados con el equilibrio psicológico y emocional y el respeto al alumno.

En el otro extremo hemos constatado que la dimensión menos valorada en el perfil de docente excelente elaborado ha sido la *disciplinar*. Este resultado contrasta con la importancia que a esta dimensión se otorga tanto en la formación de los futuros maestros como en su selección y en su posterior actualización profesional.

Aún así ha quedado demostrado que para que un docente sea considerado excelente debe presentar un cierto equilibrio entre los componentes de las tres dimensiones que configuran su perfil profesional. De hecho, vemos que las puntuaciones medias obtenidas en los diferentes sectores de población educativa consultados superan la puntuación de 4, es decir, que son considerados como “muy importantes” para el desempeño de una labor profesional de la máxima calidad.

Analizando en su globalidad los resultados obtenidos vemos que la priorización de dimensiones que se presenta en esta investigación (1ª *personal*, 2ª *pedagógica* y 3ª *disciplinar*) se mantiene en los tres sectores de la comunidad educativa consultados (docentes, alumnos y familias), sin que se aprecien diferencias significativas entre estas poblaciones. Únicamente se observa un perfil profesional de docente excelente algo menos exigente por parte del sector del alumnado, ya que las medias que arrojan en las tres dimensiones son inferiores a las de los docentes y de las familias.

En este punto nos pareció interesante comprobar si, teniendo en cuenta diversos factores de las poblaciones consultadas, se presentaban variaciones significativas del perfil profesional propuesto.

Así, realizamos comparaciones entre los resultados arrojados por docentes que ocupan o han ocupado cargos directivos y por el resto de maestros, que sólo se dedican a la docencia. Comprobamos que los docentes que han ocupado u ocupan cargos directivos presentaban un perfil de docente excelente más exigente que el resto de maestros consultados. Hemos podido constatar que aquellos docentes que han desempeñado cargos de responsabilidad en sus centros han puntuado en las tres dimensiones por encima del resto de docentes. Han sido especialmente significativas las diferencias encontradas en las *dimensiones pedagógica y disciplinar*, mientras las diferencias en la

dimensión *personal* han sido menores. De estos resultados podríamos deducir que, mientras existe un mayor consenso entre directivos y el resto de docentes en la importancia de la dimensión personal para el desempeño de una labor docente de calidad, para los primeros la necesidad de una buena formación pedagógica, así como un profundo conocimiento de las materias a impartir, se podría considerar más importante que para el resto de docentes.

Otro aspecto que nos pareció interesante valorar fue la existencia o no de un perfil de docente excelente diferente según la etapa educativa en la que se trabaje. Partimos de las hipótesis de que en el perfil de docente excelente de Educación Infantil, la dimensión *personal* tendría un peso mayor que en el perfil del docente de Educación Primaria. Del mismo modo, considerábamos que en el perfil del docente de Educación Primaria, la dimensión *disciplinar* obtendría una mayor puntuación que en los docentes de Infantil. Sin embargo, los resultados obtenidos, consultados directivos, docentes y familiares de ambas etapas, demuestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en la valoración de estas dimensiones según la etapa educativa. Así, se confirma que el perfil de docente excelente que se presenta en esta investigación se considera válido para ambas etapas.

Sería interesante, tal y como se apunta posteriormente al constatar algunas limitaciones de este trabajo, que se pudiese corroborar este perfil profesional en el resto de las etapas de nuestro sistema educativo.

También comprobamos que se mantiene el consenso sobre el perfil profesional presentado entre los docentes que ya son funcionarios de carrera y aquellos en situación laboral de interinidad. Aún así, es cierto que los docentes funcionarios han presentado puntuaciones algo superiores en las tres dimensiones que los docentes interinos, aunque son diferencias mínimas y no se consideran estadísticamente significativas.

En esta misma línea, comprobamos que la experiencia docente no supone diferencias en el perfil de docente considerado excelente. Aquellos docentes con mayor experiencia puntuaron en las tres dimensiones de manera similar a los docentes con menor experiencia.

Del mismo modo, haciendo un análisis comparativo entre los docentes de diferentes especialidades, se comprueba nuevamente que los resultados no presentan diferencias estadísticamente significativas.

Entre alumnos y familias tampoco se han encontrado diferencias significativas en la configuración del perfil profesional del docente excelente, atendiendo a las diferentes variables analizadas, como fueron la edad o las etapas educativas en las que están escolarizados sus hijos.

Estos resultados nos llevan a pensar que el perfil de docente excelente presentado en esta investigación cuenta con un cierto consenso por parte de la comunidad educativa de los centros públicos de nuestra comunidad autónoma. Además, hemos de tener en cuenta que, entre los docentes consultados, un 35,3% forman o han formado parte de equipos directivos, con lo que entendemos que además de docentes, alumnos y familias, los directivos de centros también han podido aportar su particular visión de perfil de docente excelente.

Haciendo un análisis de los ítems mejor y peor valorados por los sectores educativos consultados vemos que, entre la población docente, de los diez ítems más valorados, ocho corresponden a la *dimensión personal*, mientras los otros dos corresponden a la *dimensión pedagógica*. Sin embargo, en los resultados de los alumnos y sus familias, vemos que cinco de los ítems mejor valorados pertenecen a la *dimensión personal* y los otros cinco a la *pedagógica*. Eso sí, entre las familias de los alumnos los tres ítems más valorados forman parte de la *dimensión personal*. En el caso de los alumnos el ítem más valorado también pertenece a la *dimensión personal*.

Cabe resaltar la ausencia de ítems pertenecientes a la *dimensión disciplinar* entre los diez más valorados, entre los tres sectores encuestados.

También es digno destacar que los dos ítems mejor valorados entre la población docente y las familias de alumnos son los relacionados con el equilibrio psicológico (“Muestra una actitud personal sensata y equilibrada”) y con el respeto al alumno (“Se dirige a sus alumnos de manera correcta y respetuosa”). En el caso del alumnado, sí hay coincidencia en el ítem más valorado (“Se dirige a sus alumnos de manera correcta y respetuosa”), sin embargo, no se presenta el ítem de equilibrio psicológico y emocional ya que en su encuesta no se introdujo este ítem. En el proceso de validación de la encuesta,

se tuvo que omitir el ítem debido a que en la aplicación piloto planteó numerosas dudas entre los alumnos a los que se aplicó el cuestionario.

En cuanto a los ítems peor valorados, encontramos que los menos puntuados por los docentes son los relacionados con el liderazgo, la programación, el conocimiento de la normativa, el uso de las nuevas tecnologías y el nivel de cultura general.

Por su parte, los alumnos puntuaron menos aquellos ítems relacionados con la formación continua del profesorado, la organización y decoración del aula, el uso de las nuevas tecnologías y el nivel de exigencia.

Los ítems menos valorados por las familias de los alumnos fueron los relativos al conocimiento de la normativa, la elaboración de recursos didácticos, la organización y decoración del aula, el nivel de cultura general y el uso de las nuevas tecnologías.

Vemos que, aún teniendo en cuenta que algunos ítems no estaban incluidos en los cuestionarios de familias de alumnos y de los propios alumnos, como es el caso de la capacidad de liderazgo que sólo se incluyó en el cuestionario de docentes, sí que encontramos ítems que fueron menos puntuados por los tres sectores. Los ítems que se consideraron menos valorados por los tres sectores de la comunidad educativa fueron los relacionados con el conocimiento de la normativa, el uso de las nuevas tecnologías, la decoración y organización del aula y el nivel de cultura general. Aún así, hay que tener en cuenta que, incluso los ítems menos valorados obtuvieron una puntuación media superior al 3, lo que en la escala de valoración planteada equivale a ítems que se consideran “Importantes”.

9.2. CONCLUSIONES

A la vista de los resultados expuestos en capítulo anterior, vamos a presentar las conclusiones más relevantes obtenidas de esta investigación:

- Existe un perfil profesional que caracteriza a los docentes considerados como “excelentes” dentro de su comunidad educativa.

- Este perfil profesional de docente excelente combina cualidades y competencias relacionadas con tres grandes ámbitos o dimensiones:
 - a. *Disciplinar* (dominio de los contenidos de la materia a impartir).
 - b. *Pedagógico* (técnicas y estrategias para enseñar de la manera más eficaz).
 - c. *Personal* (aspectos de la personalidad del docente).
- Cada una de estas tres grandes dimensiones está formada por componentes e indicadores, según se expone en la tabla 32.
- En la configuración del perfil profesional de los maestros mejor valorados por su comunidad educativa tienen una mayor relevancia aquellas características y competencias del ámbito *personal*. La dimensión que menor peso tiene en la configuración del perfil profesional del docente excelente es la *disciplinar*.

Con respecto a las diferencias entre el perfil profesional que plantean los diferentes estamentos de la comunidad educativa encuestados, podemos concluir que:

- No existen diferencias estadísticamente significativas en la relevancia otorgada a las dimensiones del perfil profesional del docente excelente entre los diferentes sectores de la comunidad educativa.
- No existen diferencias estadísticamente significativas en la importancia que los diferentes componentes de la comunidad educativa otorgan a los ámbitos o dimensiones del perfil profesional del docente excelente dependiendo de la etapa educativa.
- Entre los docentes, aquellos que forman o han formado parte de equipos directivos, presentan un perfil de docente excelente más exigente que el resto de docentes que no han desempeñado cargos de responsabilidad en centros educativos en dos de las dimensiones planteadas, la *dimensión disciplinar* y la *pedagógica*. En la dimensión *personal*, tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

- No existen diferencias estadísticamente significativas en la importancia que los docentes otorgan a las dimensiones del perfil profesional del docente entre funcionarios de carrera y docentes en situación de interinidad.
- No existen diferencias significativas en la importancia que los docentes con mayor experiencia otorgan a las dimensiones del perfil profesional del docente en relación a los docentes con menor experiencia docente.

9.3. LIMITACIONES

A lo largo de esta investigación han sido varias las limitaciones a las que hemos tenido que hacer frente.

En la parte teórica, uno de los principales problemas encontrados ha sido, como afirmaba Campo (2001), que la mayoría de esfuerzos por definir propuestas de perfiles para el docente se encuentran en artículos de reflexión y ensayos y pocas aportaciones surgen de la investigación empírica. Además, la mayor parte de las investigaciones acerca del perfil del profesor excelente están centradas en la educación superior y, en su mayoría, potenciadas a raíz de los procesos de acreditación y evaluación universitaria (Álvarez et al., 1999). Esto nos supuso cierta dificultad para encontrar teorías de mayor actualidad y nos hizo plantearnos la necesidad de realizar una amplia revisión documental incluyendo la selección de textos de mayor antigüedad. Aún así, se ha podido generar un marco teórico cuya consistencia nos ha permitido presentar una propuesta de perfil profesional del docente excelente.

Con respecto al estudio empírico, esta investigación se ha llevado a cabo exclusivamente en centros de Educación Infantil y Primaria de titularidad pública de nuestra Comunidad Autónoma. Consideraríamos interesante realizar este estudio teniendo en cuenta los centros de titularidad privada. Así, se podría analizar si existen diferencias significativas entre el perfil del docente excelente entre los diferentes sectores de las comunidades educativas de centros públicos, concertados y privados.

Por otro lado, también creemos de interés realizar la investigación en el resto de etapas (Educación Secundaria y Educación Superior). Esto nos permitiría tener una perspectiva

completa del perfil del docente excelente en cada una de las etapas de nuestro sistema educativo.

Por último, se ha de tener en cuenta que otra de las limitaciones de esta investigación ha sido la aplicación telemática de los instrumentos. Este sistema, aunque facilita el acceso y cumplimentación a aquellas personas que están familiarizadas con las nuevas tecnologías y las utilizan en su día a día, puede producir un sesgo en la población, ya que excluye, en cierto modo, a aquellas personas que no tienen posibilidad de acceso a estas tecnologías ya sea por motivos económicos, culturales...

9.4. PROPUESTA DE FUTURO

En las últimas décadas la formación inicial de los futuros docentes, su selección y su formación en la carrera, han estado determinadas por el conocimiento de las diferentes materias a impartir (*dimensión disciplinar*) y, especialmente, con los aspectos técnicos propios de la profesión como las programaciones, usos de recursos didácticos, atención al alumnado... (*dimensión pedagógica*). Pero, a la vista de los resultados que se desprenden de esta investigación y teniendo en cuenta la importancia que la *dimensión personal* adquiere en el perfil profesional del docente excelente, hoy día hemos de proponer una revisión de tres grandes ejes: formación inicial de maestros, selección de docentes y formación a lo largo de la carrera profesional.

Con respecto a la formación inicial, debería tenerse en cuenta este actualizado perfil profesional para tomar decisiones acerca de tres aspectos esenciales: el acceso a la carrera, el plan de estudios y el período de prácticas en centros.

En nuestro país son muchos los candidatos que se forman en las universidades y es el propio mercado laboral el encargado de hacer una posterior "criba". En el caso de la escuela pública mediante una oposición para entrar a formar parte del Cuerpo de Maestros. Sin embargo, otros países con mejores resultados en pruebas internacionales como PISA siguen otro método. Limitan las plazas en las escuelas de magisterio a la demanda real de profesores, y gastan mucho más en la formación de los que ingresan. Así ocurre, sobre todo, en Finlandia, Singapur y Corea del Sur. Estos países realizan esa

selección al inicio de la carrera. Esto, a su vez, hace que estos profesionales cuenten con un gran prestigio, al igual que sucede en otras carreras de difícil acceso.

A la hora de elaborar los planes de estudios desde las universidades también sería interesante tener en cuenta este perfil profesional. En la actualidad la mayor parte de las asignaturas que forman parte de los planes de estudios de las diferentes Facultades de Educación están basadas en los aprendizajes de contenidos vinculados a la *dimensión disciplinar* y, especialmente, a la *dimensión pedagógica*. Sin embargo, en el perfil profesional del docente excelente que se ofrece en este trabajo queda patente la importancia de la *dimensión personal*. Hay cualidades y aptitudes que pertenecen a esta dimensión que son claramente educables, se pueden aprender o, al menos, entrenar. Este es el caso de la capacidad para trabajar en equipo, de la previsión y organización en la actividad diaria, el respeto por el alumno, incluso el manejo de conflictos y situaciones de tensión en el entorno laboral.

Pero hemos de reconocer que es en el período de prácticas donde los alumnos de magisterio suelen trabajar y mejorar estas cualidades, capacidades y aptitudes; sin embargo, éstas no se plantean como aspectos básicos del aprendizaje del futuro docente y suelen depender de la calidad profesional del tutor de prácticas que le sea asignado desde los centros educativos. Otros países cuyo sistema educativo se considera de alta calidad, según estándares internacionales, ponen un gran empeño e interés en esta formación práctica en los centros educativos. En Singapur, los alumnos en fase de prácticas reciben la tutela de docentes experimentados que se forman y se nombran con esa finalidad en todos los centros educativos. Países como Irlanda y Eslovenia organizan cursos especiales de formación para los tutores de los profesores en prácticas, y en todos los países se pone especial cuidado en seleccionar a docentes altamente cualificados para ejercer de tutores. Igualmente se tiende en la mayoría de países europeos a ofrecer a estos profesores tutores una retribución económica por este trabajo y una reducción en la carga lectiva. Durante este período de formación se presta gran atención a las labores profesionales que desempeña un profesor al margen de las actividades estrictamente de enseñanza, como son la organización de la clase, la planificación del curso, la evaluación de los alumnos, las relaciones con los padres, la participación en la gestión del centro y otros aspectos igualmente importantes de la vida profesional del docente. Para estas tareas tanto el alumno en prácticas como el tutor disponen de tiempo oficialmente

establecido y en horario laboral, ya que se entiende que este aprendizaje es de vital importancia y que repercutirá en la calidad del sistema educativo en su conjunto.

Una vez formados a nuestros profesionales hemos de seleccionar a los mejores para nuestro sistema educativo. Este sistema de selección del profesorado debe ser la consecuencia lógica de lo que necesita la escuela pública de calidad y, sin duda alguna, esto se puede operacionalizar en forma de criterios concretos que deben cumplir todos aquellos que quieran ser docentes. Establecer criterios operativos de evaluación, acordes con el perfil profesional propuesto en esta investigación, sería una de las condiciones para incrementar la efectividad en los procesos de selección de los mejores docentes. Como hemos visto a lo largo de este trabajo de investigación, al profesorado se le debe exigir no sólo una adecuada formación científica y técnica, sino también una formación pedagógica para llevar a cabo su función así como una serie de aptitudes y cualidades personales. Esto conlleva la necesidad de abordar seriamente un cambio en su evaluación para su selección. Los procedimientos de selección deben examinar las competencias profesionales de los profesores eficaces y considerar las características deseables del profesor para poder identificar al candidato *ideal*.

Por último, consideramos interesante tener en cuenta el perfil profesional del docente excelente para el diseño de programas de formación continua del profesorado. Esta propuesta podría provocar una apertura del abanico de oferta formativa para docentes que a veces resulta reiterativa y poco motivadora.

En pleno siglo XXI nuestra sociedad necesita y busca maestros comprometidos que potencien el desarrollo integral de los estudiantes, que son el futuro de nuestra sociedad, de nuestro mundo. Por este motivo, se considera de vital importancia que los procesos de formación, evaluación y selección de los docentes estén en concordancia con las investigaciones científicas que nos ilustran sobre las características y aptitudes que ha de tener un buen docente. Este es el objeto fundamental de esta investigación que pretende aportar algo de luz al respecto y avanzar en el camino de la calidad para nuestro sistema educativo.

REFERENCIAS

- Abad, F.J., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis.
- Ainscow, M. (2010). Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over 10 years. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 75-91.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea
- Álvarez, M. y Rodríguez, S. (1999). Calidad total y educación superior. Una propuesta innovadora de gestión. *Revista de Ciencias de la Educación*, 178-179, 383-404.
- Álvarez, A. (2008). *¿Para qué formar maestros?* Bogotá: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa.
- Álvarez, A. (2011) Los maestros investigadores: de posturas, supuestos y campos. *Actualidades Pedagógicas*, 57, 33-43.
- Álvarez, A. (2014). La mirada empresarial de la educación. A propósito del informe "Compartir". *Pedagogía y Saberes*, 39, 140-165.
- Álvarez, A. (2014). Los límites de la economía de la educación: abrir la mirada. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 19-46.

Álvarez, V., García, E., y Gil, J. (1999) Características de la docencia mejor evaluada por los alumnos en las diferentes áreas de enseñanza universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 57(214), 445-464.

American Psychological Association, American Educational Research Association, and National Council on Measurement in Education (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Psychological Association.

Arias, D.H. y Torres, E. (2014). La estrechez de la excelencia docente en las políticas educativas: ¿ser bueno es estar bien evaluado? *Revista Colombiana de Educación*, 67, 47-65.

Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 24-55.

Arnaiz, P. y Guirao, J.M. (2014). Atención a la diversidad y buenas prácticas en una escuela inclusiva. *Revista Educadores*, 252, 22-36.

Arnaiz, P. y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101.

Arnaiz, P. y Lledó, A. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109.

Arnaiz et al. (2005). *Escuelas de calidad para todos y entre todos. Indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado*. Ministerio de Educación y Ciencia. Proyecto I+D, SEJ2005-01794.

- Arnaiz, P., Castro, M. y Martínez, R. (2008). Indicadores de Calidad para la Atención a la Diversidad del Alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria Educación y diversidad. *Revista Interuniversitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 2, 35-39.
- Arnaiz, P. y Azorín, C. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 227-245.
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Guirao, J. M. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 103-122.
- Arriaga, J. (2005). *Determinación de un modelo causal de los factores de calidad docente en entornos virtuales de aprendizaje*. Dirección General de Universidades, Secretaría de Estado de Universidades e Investigación Ministerio de Educación y Ciencia, Universidad Politécnica de Madrid.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de Valencia. Servei de publicacions.
- Baker, B.D. y Dickerson, J. L. (2006). Charter Schools, Teacher Labor Market Deregulation, and Teacher Quality: Evidence from the Schools and Staffing Survey. *Educational Policy*, 20(5), 52-77.
- Ballester, LL. (1998). Sistema de información e indicadores sociales para la educación. *Revista Mayorquina de Pedagogía*, 11, 137-155.

-
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. New York: McKinsey & Company.
- Barber, M., Mourshed, M. y Chijoke (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. New York: Mckinsey & Company.
- Bermúdez, L. (2013). *Evolución de la ISO 9001. Próxima parada 2015*. Recuperado de <http://www.eleconomista.es/blogs/educacion-empleo-y-tecnologia-del-prendizaje/?p=331>
- Bizquerra, R. (2003) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, R. (2008). Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. *Revista Colombiana de la Educación*, 54, 14-35.
- Bolancé, J., Cuadrado, R., Ruiz, J.R., y Sánchez, F. (2013). La autoevaluación de la práctica docente como herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. *Avances en Supervisión Educativa*, 18, 1-16.
- Bolívar, A. (1994). *Autonomía escolar en el desarrollo curricular: razones y problemas*. En A. Villa (Ed.), *Autonomía Institucional de los Centros Educativos. Presupuestos, Organización y Estrategias* (pp. 363-400). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bollen, R. y Hopkins, D. (Comps.) (1987). *School based review: towards a praxis*. Leuven/Amersfoort, Bélgica: ACCO/OCDE.

- Bonilla, L. y Armando, L. (2012). Profesionalización docente y calidad de la educación escolar en Colombia. *Ensayos sobre política económica*, 30(68), 117-163.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, N.J.: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Investigación sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE*, 4(2), 84-101.
- Brighouse, T. y Woods, D. (2001). *Cómo mejorar los centros docentes*. Madrid: La Muralla.
- Camacho, S. y Mendías, A.M. (2005). Aportación a la mejora de la calidad en la formación de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653), 1-17. . Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/900Camacho.PDF>
- Campo, R. (2001). *Caracterización de una excelente práctica docente universitaria para estudio de caso en la Pontificia Universidad Javeriana*. (Tesis Doctoral). Universidad de Costa Rica.
- Cano, E. (1998). *Evaluación de la Calidad Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cantón, I. (2001). *La Implantación de la Calidad en los Centros Educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid: CCS.
- Cantón, I. (2014). Mejora y calidad en los centros educativos. Modelos y propuestas. En I. Cantón y M. Pino, *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento* (pp. 251-272). Madrid: Alianza Editorial.

- Capper, C.A. y Jamison, M.T. (1993). Let de buyer beware: Total Quality Management and educational research and practice. *Educational Researcher*, 22(8), 25-30.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carrera, J.M. (1980). *El profesor y la tarea docente*. Valencia: Nau Llivres.
- Casanova, M. A. (1997). Calidad educativa y Evaluación de centros. *Comunidad Educativa*, Junio, 25-31.
- Casanova, M.A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M.A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 7-20.
- Casas, J., Repullo, J.R. y Donado, J. (2003). *La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I)*. Madrid: Centro Nacional de Epidemiología. ISCIII.
- Cashin, W.E. (1998). *Student ratings of teaching: A summary of the research*. Manhattan, KS: Kansas State University. Center for Faculty Evaluation and Development.
- Cassís, A.J. (2011). Donald Schön: Una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Compás Empresarial*, 3(5), 54-58.
- Castro, V. et al. (2007). *Maestro: condición social y profesión docente en Colombia*. 1991-2002. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-idep.

- Cavanagh, R.R. (1996): Formative and Summative Evaluation in the Faculty. Peer Review of Teaching. *Innovative Higher Education*, 20(4), 225-240.
- Cid, A., Pérez, A. y Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *Relieve*, 15(20), 1-29.
- Clotfelter, C., Ladd, H., Vigdor, J., Wheeler, J. (2007). High Poverty Schools and the Distribution of Principals and Teachers. *North Carolina Law Review*, 85(5), 1345–79.
- Consejería de Educación y Cultura. Región de Murcia (2006). *La evaluación de la Calidad en el sistema educativo*. En: Memoria XVI encuentro de Consejos Escolares autonómicos y del estado (pp 49-62). Murcia: CARM.
- Corbett, D. y Wilson, B. (2002). What urban student say about good teaching. *Educational Leadership*, 60(1), 18-22.
- Creemers, B y Scheerens, J. (1989). Conceptualizing school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 691-706.
- Danielson, Ch. (2013). *Getting It Right: Fair and Defensible Approaches to Teacher Evaluation in al High Stakes Environment*. Connecticut: Northeastern Educational Research Association.
- Darling, H.L. (2001). Teacher Testing and the Improvement of Practice. *Teaching Education*, 12(1), 11-34.
- Darling, H. L. (2002). Research and Rhetoric on Teacher Certification: A Response to Teacher Certification Reconsidered. *Education Policy Analysis Archives*, 10(36). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n36.html>.

- Darling, H.L., Berry, B. y Thoreson, A. (2001). Does Teacher Certification Matter? Evaluating the Evidence. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(1), 57-77.
- Deming, W. Edwards (1986). *Out of the Crisis*. Cambridge: MIT Press.
- De Miguel, M. (1997). La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico. *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 145-178.
- De Miguel, M. (1998). La Evaluación del Profesorado Universitario. Criterios y Propuestas para mejorar la Función Docente. *Revista de Educación*, 315, 67-83.
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 13-34.
- De Miguel, M. (2006). *Metodología de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Miguel, M. et al. (1994). *Evaluación para la calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- De La Orden, A. (1988). La calidad de la educación. *Bordón*, 40(22), 263-270.
- De La Orden, A (2007). Evaluación de la Calidad de la Educación. Un modelo sistémico como base para la construcción de un sistema de indicadores. Conceptos, metodologías y experiencias para la construcción de indicadores educativos (pp 6-21). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- Díaz, A. (2007). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36.
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken: Publicia.
- Duque, M., Gómez, M., Celis, J. y Díaz, B. (2014). Diez pilares para un programa de desarrollo profesional docente centrado en el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 107-124.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo voz y quebranto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 100-118.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- EFQM. (2008). *European Foundation for Quality Management*. Recuperado de <http://www.efqm.org/>
- Egido, I. (2005). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Eisner, E.W. (2000). Benjamin Bloom. 1913-99, Prospects: The quarterly review of comparative education. *International Bureau of Education*, 3(3), 423-432.
- Elton, L. (1996). Criteria for Teaching Competence and Teaching Excellence in Higher Education. En R. Aylett y K. Gregory (Eds.), *Evaluating Teacher in Higher Education*. (pp. 33-41). London-Washington, D.C.: Falmer Press.

Encabo, R. (2011). Reseña. Informe Mckinsey. Estudios e Investigaciones. *CEE Participación Educativa*, marzo 2011, 89-92.

ENQA (European Association For Quality Assurance in Higher Education) (2005). *Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: ENQA.

Escolano, A. (1988). Los roles del profesor en el sistema educativo. Sociedad Española de Pedagogía. *La calidad de los centros educativos*. Alcoy: I.E. "Juan Gil-Albert" y C.A.P.A., 157-163.

Escudero, J.M. y González, M.T. (1984). *La renovación pedagógica: Algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Madrid: Escuela Española.

Espiñeira, E.M.; Muñoz, J.M. y Zeimer, M.F. (2012). La autoevaluación y el diseño de planes de mejora en centros educativos como proceso de investigación e innovación en educación infantil y primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135-144.

Eurydice (2002). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral*. Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.

Eurydice (2003). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe III: Condiciones laborales y salarios*. Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.

- Eurydice (2004). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI*. Madrid. Secretaría General Técnica-CIDE.
- Eurydice (2005). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe anexo: Reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002)*. Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.
- Eurydice (2012). *Las cifras clave de la educación en Europa 2012*. Madrid: MECD.
- Fernández, K. (2011). Evaluating School Improvement Plans and their Effect. *Academic Performance, Educational Policy*, 2(2), 338-367.
- Fernández Díaz, M. J. y González Galán, A. (1997). Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3(1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_3.htm
- Francis, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario “excelente”: Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Educación*, 30(1), 31-49.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. Buckingham: Open University Press.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *What's worth fightin for in your school?* Nueva York: Teachers College Press. Toronto: Ontario Public School Teachers Federation [ed. española: *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*. *Trabajar unidos para mejorar*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P., 1997. También publicado como *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: Amorrortu/Secretaría de Educación Pública de México, 1999].

Fullan, M. y Hargreaves, A. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.

Fundación Compartir (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Panamericana.

Gage, N.L. y Needels, M.C. (1989). Process-product research on teaching: a review of criticism. *The Elementary School Journal*, 89(3), 254-300.

Galvis, R.V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*, 16, 48–57.

García de la Fuente, O. (1994). *Metodología de la investigación científica. Cómo hacer una tesis en la era de la informática*. CEES. Madrid.

García Llamas, J.L. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona: Praxis.

García Llamas, González Galán y Ballesteros (2001). *Introducción a la investigación en Educación*. Madrid. UNED.

- García, M.; Espinosa, J.; Jiménez, F. y Parra, J. (2013). *Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia*. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, DeJusticia.
- Gento Palacios, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.
- Gaviria, A. y Barrientos, J. (2001). Calidad de la Educación y Rendimiento Académico en Bogotá. *Coyuntura Social, Fedesarrollo*, 24, 111-126.
- Jimeno, J. (1999). El profesorado y la sustancia de la educación. *Kikirikí*, 52, 25-30.
- Gisbert, M. (2000). El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio. En C. Cabrero (coord.). *Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa* (pp. 315-331). Sevilla: Kronos.
- Gómez Acuña, M. (2003). *Variables del éxito en la formación del profesorado*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Extremadura.
- González, T (2010). Evaluación inclusiva y calidad educativa: concreciones conceptuales y metodológicas. *Revista Educação, Artes e Inclusao*, 1(3), 19-29.
- González Blasco, P. y González Anleo, J. (1993). *El profesorado en la España actual*. Madrid: Fundación Santa María.
- González Galán, A. (2000). *Calidad, eficacia y clima en centros educativos: Modelos de evaluación y relaciones causales*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

- González Galán, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid. La Muralla.
- González Ramírez, T. (Coord.) (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Madrid: Aljibe.
- Guirao, J.M. (2012). *Autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.
- Hanushek, E.A. y Steven G. (2006). Teacher Quality. *Handbook of the Economics of Education*, 2, 1052-1078.
- Hanushek, E.A. (2011). Valuing Teachers: How Much is a Good Teacher Worth?. *Education Next*, 11(3), 40-45.
- Hanushek, E. A. (2014). Boosting Teacher Effectiveness. What lies ahead for america's children and their schools. En E. Finn Jr. y R. Sousa (ed.). *What lies ahead for america's children and their schools* (pp. 23-35). Stanford, CA: Hoover Institution Press.
- Hargreaves, A. (1991) Cultures of Teaching: A Focus for Chang. En A. Hargreaves y M. Fullan (Eds.) *Understanding Teacher Development*. (pp. 216-240). NewYork/London: Teachers College Press/Cassell.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Harvey, L., y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, 9-34.

Hernández Pina, F. et al. (1995). *Introducción al proceso de investigación en Educación*. Murcia: DM.

Hernández, R. (2004). *¿Certificación ISO 9000 en educación?* Buenos Aires: AIQUE.

Hernández Santoyo, J. C. (2012). *Calidad educativa y su proceso de mejora continua*. Pacto de América Latina por una Educación con Calidad Humana. Mexico.

Hopkins, D. y Stern, D. (1996) Quality teachers, quality school: international perspectives and policy implications. *Teaching and Teacher Education*, 9(2), 121-139.

Howey, K.R. y Zimpher, N. (1987). *Scholarly inquiry into teacher education in the United States*. Paper presented a the annual meeting of the A.E.R.A. Washington.

Ibáñez-Martín, J.A. (1990). Dimensiones de la Competencia Profesional del Profesor de Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 48(186), 240-255.

Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2000). *Sistema estatal de indicadores de la educación-2000*. Madrid: MECD.

Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2002). *Sistema estatal de indicadores de la educación-2002*. Madrid: MECD.

Instituto de Evaluación (2006). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2006*. Madrid: MECD.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2014*. Madrid: MECD.

- Instituto Nacional de Calidad Educativa (2000) *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco para la evaluación*. Madrid: INCE.
- Instituto Nacional de Evaluación de la Calidad del Sistema Educativo (2003) *Evaluación PISA 2003. Resumen de los primeros resultados en España*. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Madrid: INECSE.
- Isaza, L.; Pérez, M.; Roa, C. y Vargas, A. (2014). ¿Qué caracteriza a un docente destacado? Rasgos de la práctica en los primeros grados de la escolaridad. *Revista colombiana de Educación*, 67, 171-200.
- Jiménez Jiménez, B. (1999). Evaluación de la docencia. En B. Jiménez Jiménez (Ed.), *Evaluación de programas, centros y profesores* (pp. 173-206). Madrid: Síntesis.
- Jones, A. (2014). Normas ISO para la Educación. *Ehowenspañol. Cultura y Ciencia*.
- Kennedy, M. M. (2006). From Teacher Quality to Quality Teaching. *Educational Leadership*, 63(6), 14-19.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. y Richter, D. (Eds.) (2013). *The development of teachers' professional competence*. New York: Springer.
- Korman A. (2003). *Focus groups as qualitative research*. Londres, Sage.
- Lange, K.; Kleickmann, T. y Moller, K. (2013). *Elementary teachers' pedagogical content knowledge and student achievement in science education*. Paper presented at de ESERA, Chipre.
- Lara, F. (2008). *Código de Hammurabi*. (4ª Edición). Madrid: Tecnos.

Letamendía, R. (1989). La formación psicológica de los futuros profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 6, 605-614.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (Boletín Oficial del Estado número 238, de 4 de octubre de 1990).

Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre de la Participación de la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (Boletín Oficial del Estado de 1 de noviembre de 1995).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (Boletín Oficial del Estado de 24 de diciembre de 2002).

Ley Orgánica 2/2006, de 4 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado de 04 de mayo de 2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (Boletín Oficial del Estado de 10 de diciembre de 2013).

López Cabanes, A. y Ruiz Gimeneo, J. (2004). Gestión de la calidad en centros educativos no universitarios ¿qué es?, ¿para qué vale?, ¿cómo se puede aplicar?. *Calidad. Educar en el 2000. Gestión de la calidad en centros educativos no universitarios*, 49-64.

López Rupérez, F. (1994). *La gestión de calidad en educación*. Madrid. La Muralla.

Madaus, G. K., Airasian, P. W. y Kellaghan, T. (1980). *School effectiveness*. New York, McGraw-Hill.

-
- Maldonado, J.A. (2005). *Fundamentos de Calidad Total*. [Eumed.net](http://www.eumed.net). Biblioteca virtual. Recuperado de: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2011f/1117/>
- Mani, B.G. (1995). Old Wine in New Bottles Tastes Better: A Case Study of TQM Implementation in the IRS. *Public Administration Review*, 55(2), 147-158.
- Marcelo, C. (2008). Desarrollo profesional y personal docente. En A. de la Herranz y J. Paredes (Eds.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 291-310). Madrid: McGraw HillA.
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 135-163.
- Marquès, P. (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Barcelona: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de peremarques.net/docentes2.html
- Martínez Bonafe, J. (2005). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 127-144.
- Martínez Mediano, C. y González Galán, A. (2001). *La evaluación para la mejora de la calidad de los centros educativos*. Madrid: UNED. Textos de Educación Permanente.
- Martínez Reyes, N. (2012). Reseña metodológica sobre los grupos focales. *Diálogos*, 9, 47-53.
- Martínez Arias, M.R., Hernández, M.J. y Hernández, M.V. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.

- Marsh, H.W. (1994). Weighting for the right criteria in the IDEA System: Global and specific ratings of teaching effectiveness and their relation to course objectives. *Journal of Educational Psychology*, 86, 631-648.
- Mateo, J., Escudero, T., De Miguel, M., Mora, J. G. y Rodríguez Espinar, S. (1996). La Evaluación del profesorado. Un tema a debate. *Revista de Investigación Educativa*, 14(2), 73-94.
- McCormik, R. y James, M. (1997). *Evaluación del curriculum en los centros escolares*. Madrid: Motata.
- Medley, D. (1986). Assessing the functional knowleage of participants, in Virginia beginning teacher assistance program. *The Elementary School Journal*, 89(4), 495-510.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1996). *Valoración de la labor profesional de los docentes*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1994) *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.
- Ministerio de Educación y Cultura (1997) *Modelo Europeo de Gestión de Calidad*. Madrid: Dirección General de Centros Educativos.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2004) *Una Educación de Calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Curso 2003-2004. Madrid: Consejo Escolar del Estado.

- Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas (2013). *El marco común de Evaluación. Mejora de las organizaciones públicas por medio de la autoevaluación*. CAF 2013. Madrid: Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y Calidad de los Servicios.
- Miranda, S.L. y Romero, A.L. (2006). *La calidad, su evolución histórica y algunos conceptos y términos asociados*. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/administracion-estrategia/archivo/la-calidad-historia-conceptos-y-terminos-asociados.zip>
- Moreno, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles educativos*, 33(131), 116-130.
- Mortimore, P. et al. (1988). *School matters*. Somerset: Open Books.
- Municio, P. (1995). Calidad Total y Reingeniería de Procesos. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 3-7.
- Muñoz Cantero, J.M., Ríos De Deus, M.P y Abalde, E. (2002). Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(2), 103-134.
- Muñoz, J. M. y Espiñeira, E. M. (2010). Plan de mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo. *Revista de Investigación en Educación*, 28(2), 245-264.
- Muñoz Repiso, M. (1997) Prólogo. En D. Reynolds y cols.: *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana-Aula XXI.

- Murillo, J.F. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F. J. Murillo (Coord). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión interanaiconal del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, J.F. (2005). *La Investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Nicholls, G. (2002). *Developing teaching and learning in higher education*. New York: Routledge Falmer.
- Nieto Gil, J. M. (1996). *La Autoevaluación del Profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente*. Madrid. Escuela Española.
- Nye, B., Hedges, L. V., y Konstantopoulos, S. (2000). The effects of small classes on achievement: The results of the Tennessee class size experiment. *American Educational Research Journal*, 37, 123-151.
- Nye, B., Hedges, L. V., y Konstantopoulos, S. (2001). Are the effects of small classes cumulative? Evidence from a Tennessee experiment. *The Journal of Educational Research*, 94, 336-345
- OCDE (1985). *La formación del profesorado en ejercicio. Condición de cambio en la escuela*. Madrid: Narcea.
- OCDE (1990). *The Teacher Today. Tasks, Conditions, Policies*. Paris: OECD.
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós/MEC
- OCDE (1994). *Quality in Teaching*. París: OCDE.

OCDE (2002): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral*. Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.

OCDE (2004): *La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes*. París: OCDE Publications.

OCDE (2005): *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Madrid: OECD-Santillana.

OCDE (2012). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. París: OCDE Publications.

OCDE (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*. París: OCDE Publications.

OCDE (2014). *PISA 2012. Technical Report*. París: OCDE Publications.

OCDE (2014). *Education at a glance. OECD indicators*. París: OCDE Publications.

OCDE (2015). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2014*. Informe español. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. París: OCDE Publications.

OIT/UNESCO (2000). *Informe sobre la aplicación de la Recomendación relativa a la situación del personal docente*. Séptima reunión, Ginebra, 11-15 de septiembre de 2000, París.

- OIT/UNESCO (2004). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe II: Oferta y demanda*. Educación Secundaria Inferior General. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE.
- Ortega, F. y Velasco, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: MEC.
- Pascual, B. (2006). Calidad, equidad e indicadores en el sistema educativo español. *Pulso*, 29, 43-58
- Pareja, J. A. y Torres, C. (2006). Una clave para la calidad de la institución educativa: los planes de mejora. *Educación y Educadores*, 9(2), 171-185.
- Pérez Juste, R. (2004). *La inspección ante la evaluación de la calidad en educación*. III Congreso ADIDE (Asociación de Inspectores de Educación). Huelva. Febrero 2004.
- Pérez Juste, R. (2005). *Calidad en la Educación. Calidad de la Educación. Documentos para una concepción integral e integrada*. Madrid: AEC.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.
- Quirós T. y Jiménez K. (1991). *El Perfil del docente para la Universidad de Costa Rica*. Proyecto 724-89-021 IIMEC. Universidad de Costa Rica.
- RAE (2010). *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua*. <http://www.rae.es/rae.html>

- Reynolds, D. et al. (1997): *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- Rockoff, J. E. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review*, 94(2), 247-252.
- Román, M. (2007). *Investigación Latinoamericana sobre eficacia escolar*. Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe. Chile: UNESCO.
- Rutter, M., B. Maughan, P. Mortimore y J. Ouston, A. Smith (1979). *Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and Their Effects on Children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- San Fabián, J.L. y Granda, A. (2013). *Autoevaluación de centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez Pérez, J.I. (2007). Evaluación de Centros y Calidad. *Revista de la asociación de Inspectores de Educación*, 7, 1-12.
- Sánchez Santamaría, J. (2014). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 12-28
- Sánchez Santamaría, J. y Ballester, M.G. (2014). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 85-104.

- Sanders, W.L., y Rivers, J.C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Research Progress Report. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Santana Bonilla, P.J. (1997). ¿Es la gestión de calidad total en educación un nuevo modelo organizativo?. *Revista de Evaluación e Investigación Curricular*, 1(1).
- Santana Bonilla, P.J. (2002). La evaluación de centros de educación secundaria: de la teoría a la práctica. *Curriculum. Revista de Teoría Investigación y Práctica educativa*, 15, 55-89.
- Santos Guerra, M.A. (1993). La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la Escuela*, 20, 23-35.
- Santos Guerra, M. (1999). Las trampas de la Calidad. *Revista Acción Pedagógica*, 8(2), 78-81.
- Santos Guerra, M.A. (2001) La calidad, un concepto controvertido. En I. Cantón (Coord.), *La implantación de la calidad en los centros educativos: una perspectiva aplicada y reflexiva* (pp. 196-238). Madrid: CCS.
- Sanz, V., Ortiz, E., Álvarez, J. (2003). *Atraer, seleccionar, formar y retener profesorado de calidad en España*. Informe Temático de la OCDE. París: OCDE Publications.
- Sarramona, J. (2003). *Los indicadores de la calidad de la educación*. IX Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación "Calidad, Equidad y Educación". San Sebastián. Recuperado de [http://www.sc.ehu.es/hdwcite/castellano/Los indicadores de la calidad en educación.pdf](http://www.sc.ehu.es/hdwcite/castellano/Los%20indicadores%20de%20la%20calidad%20en%20educaci3n.pdf)

-
- Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Schargel, F.P. (1996). *Cómo transformar la educación a través de la gestión de la calidad total*. Madrid: Díaz de Santos.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Setién, M.L. (1993). *Indicadores Sociales de Calidad de Vida*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, Colección Monografías, 133.
- Scriven, M. (1988). Duty-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1(4), 319-334.
- Seibold, J.R. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 215-231.
- Shulman, L. (2004). *Teaching as community property: Essays on higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shulman, L. (2005). Conocimientos y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma: Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-28.

- 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(3), 611-625.
- Stronge, J. (2002). *Qualities of Effective Teachers*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tébar, L. (2003) *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Tedesco, J. y Tenti, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO.
- Tejada, J. (1995). El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica educativa. *Educar*, 19, 19-32.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Málaga: Aljibe.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-15.
- Tiana, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 37-61.
- Tiana, A. (1998) Indicadores educativos. Qué son y qué pretenden. *Cuadernos de Pedagogía*, 256, 51-53.

- Tiana, A. (2002). *La evaluación de los sistemas educativos desde la perspectiva de la calidad y de la equidad*. Barcelona: Fundación Santa María, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tiana, A. (2004). National Interpretations of the International Indicators. Chapter 4, *European Educational Research Journal*, 3(1), 213-245.
- Torrancos, L. (1996). Evaluación y Calidad. *Revista Iberoamericana de la Educación*, 10, 63-78.
- Torres, R. (1998). *Nuevo Rol del Docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?* Curso Doctorado Educación: Educación Desarrollo de la Educación y la investigación en el contexto latinoamericano (edal 136).
- Tsui, L. (2002). Fostering Critical Thinking through Effective Pedagogy. *The Journal of Higher Education*, 73(6), 740-763.
- Ugalde, M. (1995). Aplicación de la mejora continua a la gestión de un programa de formación. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 41-44.
- UNE-EN ISO 9000:2005, *Norma Internacional, Sistemas de Gestión de Calidad. Fundamentos y Vocabulario*, AEN/CTN, 66 (2005).
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia: Publicaciones OREALC.
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.

UNESCO (1996). *Recomendación Relativa a la Situación del Personal docente*. Conferencia Intergubernamental Especial. Conferencia General de la UNESCO. Ginebra.

UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París: UNESCO.

UNESCO (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar, Senegal: UNESCO.

UNESCO (2007). *Programa Mundial de Indicadores de la Educación (WEI)*. Canadá: UNESCO.

UNESCO (2015). *Indicadores temáticos propuestos para el marco de acción de la agenda educativa post-2015*. Foro Mundial sobre Educación 2015. París: UNESCO.

Valcarcel, M. (2005) (Coord.) *La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior*. Informe Investigación, Proyecto EA2003-0040.

Valdés, H. (2000). *Ponencia presentada por Cuba al Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente*. Ciudad de Mexico. Mayo, 2000.

Van Den Berghe, W. (1998). *Aplicación de las Normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación*. Thessaloniki: CEDEFOP.

Van Dalen, D.B. y Meyer W.J. (1992). *Manual de técnicas de investigación educacional*. Barcelona: Paidós Educador.

- Villa, A. (1985). *Un modelo de profesor ideal*. Madrid: MEC.
- Villa, A. (1993). *La Evaluación del Profesor. Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos*. Bilbao: Gobierno Vasco. Estudios y Documentos, 14.
- Vogt, D.W., King, D.W. y King, L.A. (2004). Focus groups in psychological assessment: Enhancing content validity by consulting members of the target population. *Psychological Assessment*, 16, 231-43.
- VVAA (2006). Comentarios a los Informes. EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación*, 340, 19-86.
- Wilson, J. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica.
- Young, S. y Shaw, D. (1999). Profiles of Effective College and University Teachers. *Journal of Higher Education*, 70(6), 670-686.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ANEXOS

Anexo 1.

Perfil profesional de los participantes
en el grupo focal de docentes

PARTICIPANTES GRUPO FOCAL DE EXPERTOS

NOMBRE	EDAD	ESPECIALIDAD	AÑOS DE EXPERIENCIA	LOCALIDAD CENTRO DE TRABAJO	CARGO EQUIPO DIRECTIVO
María José Victoria Pérez	53	Ed. Infantil	18	Cartagena	NO
María Jesús Dólera Gomariz	37	Ed. Especial	12	La Ribera	Jefatura Estudios
Concepción Martín Briz	62	Ed. Especial	30	Alguazas	NO
Antonio Arroyo Gómez	66	Ed. Primaria	41	<i>Jubilado</i>	Dirección
José Fernández Lozano	58	Inglés	38	Molina de Segura	Dirección/ Jefatura Estudios/ Secretaría
José Luis Carbonell Foulquié	38	Ed. Musical	16	Alguazas	Dirección
Isidro Cantero Meseguer	64	Ed. Musical	40	<i>Jubilado</i>	Dirección
Eliseo García Cantó	39	Ed. Física	15	Molina de Segura	NO
Ana Isabel Alcaraz Esparza	38	Ed. Primaria	14	Lo-Campano Cartagena	NO
Emilia Fernández González	75	Ed. Adultos	23	<i>Jubilada</i>	NO
M ^o Carmen Espín Martínez	54	Ed. Primaria	29	Torre-Pacheco	Jefatura Estudios
Antonia Ruiz Fernández	52	Ed. Infantil	28	Lo-Campano Cartagena	Jefatura Estudios

Anexo 2.

Guión para la reunión del Grupo Focal de Docentes

GUIÓN GRUPO FOCAL DE DOCENTES

Fecha: Miércoles 13 de noviembre de 2013

Hora: 18:30 h.

Lugar: Biblioteca del Dpto. Metodología de la Facultad de Psicología. Universidad de Murcia.

- Asistentes previstos: 15.
- Agradecimiento y permiso para grabación digital.
- Introducción: Presentación del trabajo de investigación y objetivo de la reunión.
- Presentación de los participantes: Extracto de su currículum enfatizando el aspecto por el que ha sido seleccionado e invitado a participar en la reunión

CUESTIONES PRINCIPALES A PLANTEAR:

1. ¿Qué requisitos básicos que debe tener un docente?
2. ¿Qué características son comunes a aquellos docentes que destacan por su labor profesional y que son bien valorados por toda la comunidad educativa?
3. De las características propuestas, señala las cinco más importantes para ser un buen docente.
4. Categorización de las características.
5. Priorización de las categorías.

Otras cuestiones para el debate:

- ¿Consideras que la formación inicial de los docentes en nuestra comunidad tiene en cuenta las características que se han planteado en esta reunión?
- ¿Consideras eficaces los actuales sistemas de acceso al cuerpo de maestros en nuestro país?
- ¿Crees que es necesaria la vocación para la realización de una labor docente de calidad?

Anexo 3.

Guión para la reunión del Grupo Focal de Alumnos

GUIÓN GRUPO FOCAL ALUMNOS

Fecha: Viernes 4 de abril de 2014

Hora: 12:00 h.

Lugar: Aula 6º A CEIP "Monte Anaor". Alguazas

- Asistentes previstos: 17 alumnos de tercer ciclo (6 alumnos de 5º y 11 de 6º). 7 niños y 9 niñas.
- Agradecimiento y permiso para grabación digital.
- Introducción: Presentación del trabajo de investigación y objetivo de la reunión.
- Presentación de los participantes: Edad y curso

CUESTIONES PRINCIPALES A PLANTEAR:

1. Qué características tiene un buen maestro o una buena maestra.
2. Qué características tiene un maestro o una maestra que consideres que no hace muy bien su trabajo.
3. Señala las tres características que consideres más importantes para ser un buen maestro.
4. Señala tres características de un mal maestro.
5. Intenta clasificar las características que se han planteado en grupos o categorías.

Otras cuestiones para el debate:

- ¿Consideras que un buen maestro tiene que hacer cursos de formación?.
- Para ti, qué es más importante, que un maestro sepa mucho de sus asignaturas o que tenga un carácter afable.
- Un buen maestro de Infantil, ¿tendría que tener las mismas características que un maestro de Primaria?.
- Para ti, ¿un buen maestro debe tener una imagen personal determinada?.
- Un maestro, ¿debe ser un modelo para el alumno las 24 horas?.

Anexo 4.

Guión para la reunión del Grupo Focal de Padres y Madres de Alumnos

GUIÓN GRUPO FOCAL PADRES

Fecha: Viernes 4 de abril de 2014

Hora: 18:00 h.

Lugar: C/ Radio. Molina de Segura.

- Asistentes previstos: 6 padres de alumnos. (3 padres y 3 madres). Hijos en las tres etapas: E. Infantil, E. Primaria y E. Secundaria.
- Agradecimiento y permiso para grabación digital.
- Introducción: Presentación del trabajo de investigación y objetivo de la reunión.
- Presentación de los participantes: Nombre, edad, profesión y etapa en la que estudian sus hijos.

CUESTIONES A PLANTEAR:

1. ¿Qué requisitos mínimos que debe de tener un docente?.
2. ¿Qué características tenía el mejor maestro que habéis tenido a lo largo de vuestra vida académica?
3. Señala las tres características de los mejores maestros que han tenido vuestros hijos.
4. Señala tres características de los peores maestros que hayan tenido vuestro hijos.
5. De todas las características positivas aportadas, destaca las que consideres más relevantes para una buena labor docente.
6. Intenta clasificar las características aportadas en grupos o categorías.

Otras cuestiones para el debate:

- Para ti, qué es más importante, que un maestro sepa mucho de sus asignaturas o que tenga un carácter afable.
- Un buen maestro de Infantil, ¿tendría que tener las mismas características que un maestro de Primaria?.
- Para ti, ¿un buen maestro debe tener una imagen personal determinada?.
- Un maestro, ¿debe ser un modelo para el alumno las 24 horas?.
- ¿Crees que es más importante la parte de personalidad, o la puramente pedagógica?.

Anexo 5.

Modelo de cuestionario para medir la validez interna de la encuesta para docentes

CUESTIONARIO DE REVISIÓN DE ÍTEMS (DOCENTES)

Este cuestionario contiene afirmaciones relacionadas con las cualidades de un buen docente. El propósito de este cuestionario es conocer su opinión acerca de estos ítems. Su revisión es muy importante para nosotros pues nos ayudará a mejorar la calidad de nuestro test.

Se presenta una ficha de recogida de información que detalla las diferentes categorías básicas del docente para poder desarrollar con calidad su actividad:

- a) Personal (cómo soy)
- b) Disciplinar (cuánto sé)
- c) Pedagógica (cómo enseño)

Por favor, lea detenidamente cada uno de los ítems e indique la categoría que piensa que hace referencia el ítem.

Por favor, no deje ninguna pregunta sin respuesta, observe que sólo le llevará unos 5 minutos de su tiempo.

Este cuestionario es estrictamente confidencial, por lo que todos los datos se gestionarán respetando de manera rigurosa el secreto estadístico.

Gracias por dedicar su tiempo a este proyecto.

SU OPINIÓN ES MUY IMPORTANTE

No dude en ponerse en contacto con el equipo investigador si precisa alguna aclaración o tiene alguna sugerencia. Gustosamente estaremos a su disposición en el teléfono 645780471

CUESTIONARIO DE REVISIÓN DE ÍTEMS	DIMENSIONES		
	(Señalar, para cada ítem, sólo una)		
	Personal	Disciplinar	Pedagógica
1. Muestra una actitud amable y cordial en su trato con los demás.			
2. Cumple con su horario laboral. Es puntual.			
3. Propone actividades originales, creativas y motivadoras para el alumnado y no sólo se limita a seguir las propuestas de los libros de texto.			
4. Mantiene relaciones fluidas con las familias de sus alumnos.			
5. Muestra una actitud personal sensata y equilibrada.			
6. Participa regularmente en actividades de formación para mejorar su labor profesional.			
7. Prepara a sus alumnos para que participen de manera activa y responsable en su contexto familiar y social.			
8. Asesora y ayuda a los alumnos tanto académica como personalmente.			
9. Acepta y valora las aportaciones de otros compañeros.			
10. Se muestra accesible a los alumnos ante problemas tanto educativos como personales.			
11. Utiliza una metodología variada y atractiva para el alumno.			
12. Es capaz de detectar precozmente problemas y potencialidades en sus alumnos.			
13. Contribuye al mantenimiento de un buen clima de trabajo entre sus compañeros.			
14. Representa un modelo real para el alumno, actuando en consonancia con los valores que transmite.			
15. Se muestra ilusionado/a por su trabajo.			
16. Mantiene el control ante situaciones que implican un alto nivel de tensión en el trabajo.			
17. Posee un alto nivel de cultura general (conocimientos sobre aspectos históricos, sociales, culturales, económicos y políticos de la sociedad).			
18. Persiste ante las dificultades de aprendizaje o problemas de comportamiento de sus alumnos.			
19. Mantiene la autoridad ante sus alumnos sin necesidad de gritar.			
20. Domina los contenidos propios de las áreas que imparte.			
21. Evita actuar de manera impulsiva.			
22. Resuelve eficazmente las situaciones de conflicto que surgen en el aula.			
23. Utiliza estrategias y metodologías adecuadas para atender las diferencias individuales en el aula.			
24. Sus alumnos alcanzan unos resultados académicos acordes con sus potencialidades.			
25. Muestra un alto nivel de previsión, organización y control en su actividad diaria.			
26. Elabora sus propios materiales y recursos didácticos y/o adapta los existentes a las necesidades de sus alumnos.			

27. Agrupa a los alumnos en el aula de manera flexible y eficaz.			
28. Se muestra afectuoso en el trato hacia sus alumnos.			
29. Se interesa por conocer en profundidad a cada uno de sus alumnos (variables personales, sociales y familiares).			
30. Concibe su trabajo como parte de un proyecto educativo común.			
31. Es exigente con su trabajo y también con el de sus alumnos.			
32. Reacciona eficazmente y con flexibilidad ante imprevistos que se plantean en su labor diaria.			
33. Optimiza los recursos didácticos existentes y los utiliza de manera eficiente, y motivadora.			
34. Acude al trabajo con una imagen personal apropiada.			
35. Potencia el uso de las nuevas tecnologías en sus clases.			
36. Se muestra receptivo/a ante nuevos modelos o metodologías de trabajo.			
37. Se expresa oralmente con un volumen, ritmo y entonación adecuados.			
38. Atiende a sus alumnos por igual, sin mostrar predilección por ninguno de ellos.			
39. Domina los procedimientos, documentos y registros propios de la planificación pedagógica.			
40. Diseña su espacio de trabajo de manera motivadora para el alumnado.			
41. Organiza adecuadamente los tiempos en el proceso enseñanza-aprendizaje.			
42. Se interesa por conocer los avances e innovaciones en contenidos, metodología y recursos didácticos a emplear.			
43. Reflexiona sobre las dificultades y problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje y realiza propuestas de mejora.			
44. Transmite un alto nivel de seguridad en su labor profesional.			
45. Consensua con los alumnos las normas y procedimientos para regular su conducta en el aula.			
46. Propicia que los alumnos se sientan seguros y relajados en el aula.			
47. Se expresa oralmente de manera correcta, utilizando un vocabulario y claridad adecuados al nivel de sus alumnos.			
48. Posee dotes de liderazgo.			
49. Domina los procedimientos de evaluación, valoración y registro propios del proceso educativo.			
50. Es buen/a comunicador/a (muestra gran capacidad para atraer y mantener la atención de los alumnos).			
51. Planifica sus clases teniendo en cuenta el nivel de cada uno de sus alumnos.			
52. Conoce y aplica la normativa referida a su trabajo.			
53. Empatiza con los problemas y aspiraciones de sus alumnos.			
54. Se dirige a sus alumnos de manera correcta y respetuosa.			

Gracias por completar la tabla anterior. También estamos interesados en conocer su impresión general de este conjunto preliminar de ítems.

Por favor, responda a las siguientes cuestiones de manera abierta y con total sinceridad.

1) ¿Piensas que el contenido del test es apropiado para evaluar las categorías básicas del docente para poder desarrollar con calidad su actividad?

Si No

Comentarios:

2) ¿Piensas que hay alguna categoría o contenido que debería ser incluido en el test y que no se ha considerado? ¿Piensas que este test enfatiza como aspectos importantes categorías o contenidos que realmente no lo son? Si su respuesta ha sido afirmativa, por favor, especificarlos.

Comentarios:

3) ¿Piensas que el test contiene algún material o expresión que pueda ofender a algún o algunos de los grupos que se puede administrar el test? ¿Piensas que el test contiene algún ítem que pueda proporcionar un sesgo positivo o negativo en la respuesta para algún grupo de sujetos? Si la respuesta es positiva por favor indicar.

Comentarios:

4) Por favor, incluye cualquier otro comentario u opinión sobre el test o los ítems que puedas tener y que no se haya comentado en las cuestiones anteriores.

Comentarios:

GRACIAS POR SU REVISIÓN. SUS COMENTARIOS SON DE GRAN VALOR.

VALORACIÓN RELEVANCIA DE ÍTEMS

Por favor, indique la relevancia de cada ítem para cada categoría. Utilice una escala de “1” (nada relevante) a “10” (muy relevante). Use los números del 2 al 9 para indicar grados intermedios de relevancia. Debe calificar cada ítem en cada una de las tres categorías contempladas en este test.

VALORACIÓN RELEVANCIA DE ÍTEMS	CONTENIDO		
	Personal	Disciplinar	Pedagógica
1. Muestra una actitud amable y cordial en su trato con los demás.			
2. Cumple con su horario laboral. Es puntual.			
3. Propone actividades originales, creativas y motivadoras para el alumnado y no sólo se limita a seguir las propuestas de los libros de texto.			
4. Mantiene relaciones fluidas con las familias de sus alumnos.			
5. Muestra una actitud personal sensata y equilibrada.			
6. Participa regularmente en actividades de formación para mejorar su labor profesional.			
7. Prepara a sus alumnos para que participen de manera activa y responsable en su contexto familiar y social.			
8. Asesora y ayuda a los alumnos tanto académica como personalmente.			
9. Acepta y valora las aportaciones de otros compañeros.			
10. Se muestra accesible a los alumnos ante problemas tanto educativos como personales.			
11. Utiliza una metodología variada y atractiva para el alumno.			
12. Es capaz de detectar precozmente problemas y potencialidades en sus alumnos.			
13. Contribuye al mantenimiento de un buen clima de trabajo entre sus compañeros.			
14. Representa un modelo real para el alumno, actuando en consonancia con los valores que transmite.			
15. Se muestra ilusionado/a por su trabajo.			
16. Mantiene el control ante situaciones que implican un alto nivel de tensión en el trabajo.			
17. Posee un alto nivel de cultura general (conocimientos sobre aspectos históricos, sociales, culturales, económicos y políticos de la sociedad).			

18. Persiste ante las dificultades de aprendizaje o problemas de comportamiento de sus alumnos.			
19. Mantiene la autoridad ante sus alumnos sin necesidad de gritar.			
20. Domina los contenidos propios de las áreas que imparte.			
21. Evita actuar de manera impulsiva.			
22. Resuelve eficazmente las situaciones de conflicto que surgen en el aula.			
23. Utiliza estrategias y metodologías adecuadas para atender las diferencias individuales en el aula.			
24. Sus alumnos alcanzan unos resultados académicos acordes con sus potencialidades.			
25. Muestra un alto nivel de previsión, organización y control en su actividad diaria.			
26. Elabora sus propios materiales y recursos didácticos y/o adapta los existentes a las necesidades de sus alumnos.			
27. Agrupa a los alumnos en el aula de manera flexible y eficaz.			
28. Se muestra afectuoso en el trato hacia sus alumnos.			
29. Se interesa por conocer en profundidad a cada uno de sus alumnos (variables personales, sociales y familiares).			
30. Concibe su trabajo como parte de un proyecto educativo común.			
31. Es exigente con su trabajo y también con el de sus alumnos.			
32. Reacciona eficazmente y con flexibilidad ante imprevistos que se plantean en su labor diaria.			
33. Optimiza los recursos didácticos existentes y los utiliza de manera eficiente, y motivadora.			
34. Acude al trabajo con una imagen personal apropiada.			
35. Potencia el uso de las nuevas tecnologías en sus clases.			
36. Se muestra receptivo/a ante nuevos modelos o metodologías de trabajo.			
37. Se expresa oralmente con un volumen, ritmo y entonación adecuados.			
38. Atiende a sus alumnos por igual, sin mostrar predilección por ninguno de ellos.			
39. Domina los procedimientos, documentos y registros propios de la planificación pedagógica.			
40. Diseña su espacio de trabajo de manera motivadora para el alumnado.			
41. Organiza adecuadamente los tiempos en el proceso enseñanza-aprendizaje.			
42. Se interesa por conocer los avances e innovaciones en contenidos, metodología y recursos didácticos a emplear.			
43. Reflexiona sobre las dificultades y problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje y realiza			

propuestas de mejora.			
44. Transmite un alto nivel de seguridad en su labor profesional.			
45. Consensua con los alumnos las normas y procedimientos para regular su conducta en el aula.			
46. Propicia que los alumnos se sientan seguros y relajados en el aula.			
47. Se expresa oralmente de manera correcta, utilizando un vocabulario y claridad adecuados al nivel de sus alumnos.			
48. Posee dotes de liderazgo.			
49. Domina los procedimientos de evaluación, valoración y registro propios del proceso educativo.			
50. Es buen/a comunicador/a (muestra gran capacidad para atraer y mantener la atención de los alumnos).			
51. Planifica sus clases teniendo en cuenta el nivel de cada uno de sus alumnos.			
52. Conoce y aplica la normativa referida a su trabajo.			
53. Empatiza con los problemas y aspiraciones de sus alumnos.			
54. Se dirige a sus alumnos de manera correcta y respetuosa.			

Anexo 6.

Modelo de cuestionario para medir la validez interna de la encuesta para alumnos

CUESTIONARIO DE REVISIÓN DE ÍTEMS (ALUMNOS)

Este cuestionario contiene afirmaciones relacionadas con las cualidades de un buen docente. El propósito de este cuestionario es conocer su opinión acerca de estos ítems. Su revisión es muy importante para nosotros pues nos ayudará a mejorar la calidad de nuestro test.

Se presenta una ficha de recogida de información que detalla las diferentes categorías básicas del docente para poder desarrollar con calidad su actividad:

- d) Personal (cómo soy)
- e) Disciplinar (cuánto sé)
- f) Pedagógica (cómo enseño)

Por favor, lea detenidamente cada uno de los ítems e indique la categoría que piensa que hace referencia el ítem.

Por favor, no deje ninguna pregunta sin respuesta, observe que sólo le llevará unos 5 minutos de su tiempo.

Este cuestionario es estrictamente confidencial, por lo que todos los datos se gestionarán respetando de manera rigurosa el secreto estadístico.

Gracias por dedicar su tiempo a este proyecto.

SU OPINIÓN ES MUY IMPORTANTE

No dude en ponerse en contacto con el equipo investigador si precisa alguna aclaración o tiene alguna sugerencia. Gustosamente estaremos a su disposición en el teléfono 645780471

CUESTIONARIO DE REVISIÓN DE ÍTEMS	DIMENSIONES		
	(Señalar, para cada ítem, sólo una)		
	Personal	Disciplinar	Pedagógica
54.Mantiene la calma ante situaciones de tensión en el trabajo.			
55.Es exigente con su trabajo y también con el de sus alumnos.			
56.No sólo sigue los libros de texto, sino que utiliza una metodología variada y atractiva.			
57.Mantiene una buena relación con las familias de sus alumnos.			
58.Elabora sus propios materiales y recursos didácticos.			
59.No "tira la toalla" ante las dificultades de aprendizaje o problemas de comportamiento de sus alumnos.			
60.Resuelve adecuadamente los problemas que surgen en el aula, sin necesidad de gritar ni llamar a otros maestros.			
61.Explica los contenidos con un vocabulario y una claridad adecuada al nivel de sus alumnos, para que ellos lo puedan comprender bien.			
62.Prepara sus clases teniendo en cuenta el nivel de cada uno de sus alumnos.			
63.Prepara a sus alumnos para la vida real.			
64.Se muestra simpático/a y alegre en su trato con los demás.			
65.Utiliza frecuentemente las nuevas tecnologías en sus clases.			
66.Aconseja y ayuda a los alumnos tanto en lo escolar como en lo personal.			
67.Se muestra cariñoso/a en el trato hacia sus alumnos.			
68.Siempre está disponible para atender las dudas o problemas de los alumnos o sus familias.			
69.Acude al trabajo con una imagen personal adecuada.			
70.Cuando explica, sus alumnos están atentos y concentrados.			
71.Mantiene la autoridad ante sus alumnos sin necesidad de gritar			
72.Consigue que los alumnos se sientan seguros y relajados en sus clases.			
73.Organiza y decora su clase de manera motivadora para el alumnado.			
74.Se muestra ilusionado/a por su trabajo.			
75.Es muy organizado.			
76.No tiene alumnos favoritos, atiende a sus alumnos por igual.			
77.Atiende adecuadamente a los alumnos con más dificultades.			
78.Se interesa por conocer muy bien a cada uno de sus alumnos.			
79.Acuerda con sus alumnos las normas a seguir así como los castigos.			
80.Se dirige a sus alumnos de manera correcta y respetuosa.			

81.Sus alumnos obtienen buenas calificaciones.			
82.Tiene un alto nivel de cultura general (conocimientos sobre aspectos sociales, culturales, económicos y políticos de la sociedad).			
83.Propone y realiza actividades originales y atractivas para el alumnado.			
84.Conoce en profundidad las asignaturas que imparte.			
85.Es puntual. Cumple con su horario laboral.			
86.Muestra seguridad en todas las actividades que propone y realiza en el colegio.			
87.Participa en cursos de formación para mejorar su trabajo.			
88.Es un modelo a seguir para sus alumnos.			

Gracias por completar la tabla anterior. También estamos interesados en conocer su impresión general de este conjunto preliminar de ítems.

Por favor, responda a las siguientes cuestiones de manera abierta y con total sinceridad.

1) ¿Piensas que el contenido del test es apropiado para evaluar las categorías básicas del docente para poder desarrollar con calidad su actividad?

Si No

Comentarios:

2) ¿Piensas que hay alguna categoría o contenido que debería ser incluido en el test y que no se ha considerado? ¿Piensas que este test enfatiza como aspectos importantes categorías o contenidos que realmente no lo son? Si su respuesta ha sido afirmativa, por favor, especificarlos.

Comentarios:

3) ¿Piensas que el test contiene algún material o expresión que pueda ofender a algún o algunos de los grupos que se puede administrar el test? ¿Piensas que el test contiene algún ítem que pueda proporcionar un sesgo positivo o negativo en la respuesta para algún grupo de sujetos? Si la respuesta es positiva por favor indicar.

Comentarios:

4) Por favor, incluye cualquier otro comentario u opinión sobre el test o los ítems que puedas tener y que no se haya comentado en las cuestiones anteriores.

Comentarios:

GRACIAS POR SU REVISIÓN. SUS COMENTARIOS SON DE GRAN VALOR.

VALORACIÓN RELEVANCIA DE ÍTEMS

Por favor, indique la relevancia de cada ítem para cada categoría. Utilice una escala de “1” (nada relevante) a “10” (muy relevante). Use los números del 2 al 9 para indicar grados intermedios de relevancia. Debe calificar cada ítem en cada una de las tres categorías contempladas en este test.

VALORACIÓN RELEVANCIA DE ÍTEMS	CONTENIDO		
	Personal	Disciplinar	Pedagógica
1. Mantiene la calma ante situaciones de tensión en el trabajo.			
2. Es exigente con su trabajo y también con el de sus alumnos.			
3. No sólo sigue los libros de texto, sino que utiliza una metodología variada y atractiva.			
4. Mantiene una buena relación con las familias de sus alumnos.			
5. Elabora sus propios materiales y recursos didácticos.			
6. No “tira la toalla” ante las dificultades de aprendizaje o problemas de comportamiento de sus alumnos.			
7. Resuelve adecuadamente los problemas que surgen en el aula, sin necesidad de gritar ni llamar a otros maestros.			
8. Explica los contenidos con un vocabulario y una claridad adecuada al nivel de sus alumnos, para que ellos lo puedan comprender bien.			
9. Prepara sus clases teniendo en cuenta el nivel de cada uno de sus alumnos.			
10. Prepara a sus alumnos para la vida real.			
11. Se muestra simpático/a y alegre en su trato con los demás.			
12. Utiliza frecuentemente las nuevas tecnologías en sus clases.			
13. Aconseja y ayuda a los alumnos tanto en lo escolar como en lo personal.			
14. Se muestra cariñoso/a en el trato hacia sus alumnos.			
15. Siempre está disponible para atender las dudas o problemas de los alumnos o sus familias.			
16. Acude al trabajo con una imagen personal adecuada.			
17. Cuando explica, sus alumnos están atentos y concentrados.			
18. Mantiene la autoridad ante sus alumnos sin			

necesidad de gritar			
19. Consigue que los alumnos se sientan seguros y relajados en sus clases.			
20. Organiza y decora su clase de manera motivadora para el alumnado.			
21. Se muestra ilusionado/a por su trabajo.			
22. Es muy organizado.			
23. No tiene alumnos favoritos, atiende a sus alumnos por igual.			
24. Atiende adecuadamente a los alumnos con más dificultades.			
25. Se interesa por conocer muy bien a cada uno de sus alumnos.			
26. Acuerda con sus alumnos las normas a seguir así como los castigos.			
27. Se dirige a sus alumnos de manera correcta y respetuosa.			
28. Sus alumnos obtienen buenas calificaciones.			
29. Tiene un alto nivel de cultura general (conocimientos sobre aspectos sociales, culturales, económicos y políticos de la sociedad).			
30. Propone y realiza actividades originales y atractivas para el alumnado.			
31. Conoce en profundidad las asignaturas que imparte.			
32. Es puntual. Cumple con su horario laboral.			
33. Muestra seguridad en todas las actividades que propone y realiza en el colegio.			
34. Participa en cursos de formación para mejorar su trabajo.			
35. Es un modelo a seguir para sus alumnos.			

Anexo 7.

Modelo de cuestionario para medir la validez interna de la encuesta para familias

CUESTIONARIO DE REVISIÓN DE ÍTEMS (FAMILIAS)

Este cuestionario contiene afirmaciones relacionadas con las cualidades de un buen docente. El propósito de este cuestionario es conocer su opinión acerca de estos ítems. Su revisión es muy importante para nosotros pues nos ayudará a mejorar la calidad de nuestro test.

Se presenta una ficha de recogida de información que detalla las diferentes categorías básicas del docente para poder desarrollar con calidad su actividad:

- g) Personal (cómo soy)
- h) Disciplinar (cuánto sé)
- i) Pedagógica (cómo enseño)

Por favor, lea detenidamente cada uno de los ítems e indique la categoría que piensa que hace referencia el ítem.

Por favor, no deje ninguna pregunta sin respuesta, observe que sólo le llevará unos 5 minutos de su tiempo.

Este cuestionario es estrictamente confidencial, por lo que todos los datos se gestionarán respetando de manera rigurosa el secreto estadístico.

Gracias por dedicar su tiempo a este proyecto.

SU OPINIÓN ES MUY IMPORTANTE

No dude en ponerse en contacto con el equipo investigador si precisa alguna aclaración o tiene alguna sugerencia. Gustosamente estaremos a su disposición en el teléfono 645780471

CUESTIONARIO DE REVISIÓN DE ÍTEMS	DIMENSIONES		
	(Señalar, para cada ítem, sólo una)		
	Personal	Disciplinar	Pedagógica
89. Es exigente con su trabajo y también con el de sus alumnos.			
90. Se dirige a sus alumnos de manera correcta y respetuosa.			
91. Mantiene relaciones fluidas con las familias.			
92. Evita actuar de manera impulsiva.			
93. Propone y realiza actividades innovadoras y motivadoras para el alumnado.			
94. Muestra un alto nivel de previsión, organización y control en su actividad diaria.			
95. Mantiene la autoridad ante sus alumnos sin necesidad de gritar.			
96. Elabora sus propios materiales y recursos didácticos.			
97. Organiza y decora su clase de manera motivadora para el alumnado.			
98. Mantiene la calma ante situaciones de tensión y estrés en el trabajo.			
99. Asesora y ayuda a los alumnos tanto escolar como personalmente.			
100. Utiliza los recursos didácticos del colegio de manera eficiente, y motivadora.			
101. Atiende adecuadamente a los alumnos con más dificultades.			
102. Acude al trabajo con una imagen personal apropiada.			
103. Resuelve eficazmente las situaciones de conflicto que surgen en el aula.			
104. Consigue que sus alumnos se sientan seguros y relajados en sus clases.			
105. Se muestra muy seguro/a en su actividad profesional.			
106. Fomenta el uso adecuado de las nuevas tecnologías en el aula.			
107. Muestra una actitud personal sensata y equilibrada.			
108. Concibe su trabajo como parte de un proyecto educativo común.			
109. Utiliza una metodología variada y atractiva para el alumno y no sólo sigue los libros de texto.			
110. Cumple con su horario laboral. Es puntual.			
111. Es un modelo a seguir para el alumno.			
112. Posee un alto nivel de cultura general (conocimientos sobre aspectos históricos, sociales, culturales, económicos y políticos de la sociedad).			
113. Sus alumnos obtienen buenos resultados académicos.			
114. Muestra una actitud optimista y alegre en su trato con los demás.			
115. Es buen/a comunicador/a (muestra gran capacidad para atraer y mantener la atención de los alumnos).			
116. Prepara a sus alumnos para que participen de manera activa y responsable en su contexto familiar y social.			

117. Es capaz de detectar precozmente problemas y potencialidades en sus alumnos.			
118. Se interesa por conocer en profundidad a cada uno de sus alumnos (características personales, sociales y familiares).			
119. Se expresa de manera correcta, utilizando un vocabulario y claridad adecuados al nivel de sus alumnos.			
120. Se muestra ilusionado/a por su trabajo.			
121. No "tira la toalla" ante las dificultades de aprendizaje o problemas de comportamiento de sus alumnos.			
122. Atiende a sus alumnos por igual, sin mostrar predilección por ninguno de ellos.			
123. Planifica sus clases teniendo en cuenta el nivel de cada uno de sus alumnos.			
124. Se muestra accesible a los alumnos y sus familias ante problemas tanto educativos como personales.			
125. Conoce y aplica la normativa referida a su trabajo.			
126. Se muestra afectuoso en el trato hacia sus alumnos.			
127. Conoce en profundidad los contenidos propios de las áreas que imparte.			
128. Participa en actividades de formación y actualización profesional.			

Gracias por completar la tabla anterior. También estamos interesados en conocer su impresión general de este conjunto preliminar de ítems.

Por favor, responda a las siguientes cuestiones de manera abierta y con total sinceridad.

1) ¿Piensas que el contenido del test es apropiado para evaluar las categorías básicas del docente para poder desarrollar con calidad su actividad?

Si No

Comentarios:

2) ¿Piensas que hay alguna categoría o contenido que debería ser incluido en el test y que no se ha considerado? ¿Piensas que este test enfatiza como aspectos importantes categorías o contenidos que realmente no lo son? Si su respuesta ha sido afirmativa, por favor, especificarlos.

Comentarios:

3) ¿Piensas que el test contiene algún material o expresión que pueda ofender a algún o algunos de los grupos que se puede administrar el test? ¿Piensas que el test contiene algún ítem que pueda proporcionar un sesgo positivo o negativo en la respuesta para algún grupo de sujetos? Si la respuesta es positiva por favor indicar.

Comentarios:

4) Por favor, incluye cualquier otro comentario u opinión sobre el test o los ítems que puedas tener y que no se haya comentado en las cuestiones anteriores.

Comentarios:

GRACIAS POR SU REVISIÓN. SUS COMENTARIOS SON DE GRAN VALOR.

VALORACIÓN RELEVANCIA DE ÍTEMS

Por favor, indique la relevancia de cada ítem para cada categoría. Utilice una escala de “1” (nada relevante) a “10” (muy relevante). Use los números del 2 al 9 para indicar grados intermedios de relevancia. Debe calificar cada ítem en cada una de las tres categorías contempladas en este test.

VALORACIÓN RELEVANCIA DE ÍTEMS	CONTENIDO		
	Personal	Disciplinar	Pedagógica
1. Es exigente con su trabajo y también con el de sus alumnos.			
2. Se dirige a sus alumnos de manera correcta y respetuosa.			
3. Mantiene relaciones fluidas con las familias.			
4. Evita actuar de manera impulsiva.			
5. Propone y realiza actividades innovadoras y motivadoras para el alumnado.			
6. Muestra un alto nivel de previsión, organización y control en su actividad diaria.			
7. Mantiene la autoridad ante sus alumnos sin necesidad de gritar.			
8. Elabora sus propios materiales y recursos didácticos.			
9. Organiza y decora su clase de manera motivadora para el alumnado.			
10. Mantiene la calma ante situaciones de tensión y estrés en el trabajo.			
11. Asesora y ayuda a los alumnos tanto escolar como personalmente.			
12. Utiliza los recursos didácticos del colegio de manera eficiente, y motivadora.			
13. Atiende adecuadamente a los alumnos con más dificultades.			
14. Acude al trabajo con una imagen personal apropiada.			
15. Resuelve eficazmente las situaciones de conflicto que surgen en el aula.			
16. Consigue que sus alumnos se sientan seguros y relajados en sus clases.			
17. Se muestra muy seguro/a en su actividad profesional.			
18. Fomenta el uso adecuado de las nuevas tecnologías en el aula.			
19. Muestra una actitud personal sensata y equilibrada.			

20. Concibe su trabajo como parte de un proyecto educativo común.			
21. Utiliza una metodología variada y atractiva para el alumno y no sólo sigue los libros de texto.			
22. Cumple con su horario laboral. Es puntual.			
23. Es un modelo a seguir para el alumno.			
24. Posee un alto nivel de cultura general (conocimientos sobre aspectos históricos, sociales, culturales, económicos y políticos de la sociedad).			
25. Sus alumnos obtienen buenos resultados académicos.			
26. Muestra una actitud optimista y alegre en su trato con los demás.			
27. Es buen/a comunicador/a (muestra gran capacidad para atraer y mantener la atención de los alumnos).			
28. Prepara a sus alumnos para que participen de manera activa y responsable en su contexto familiar y social.			
29. Es capaz de detectar precozmente problemas y potencialidades en sus alumnos.			
30. Se interesa por conocer en profundidad a cada uno de sus alumnos (características personales, sociales y familiares).			
31. Se expresa de manera correcta, utilizando un vocabulario y claridad adecuados al nivel de sus alumnos.			
32. Se muestra ilusionado/a por su trabajo.			
33. No "tira la toalla" ante las dificultades de aprendizaje o problemas de comportamiento de sus alumnos.			
34. Atiende a sus alumnos por igual, sin mostrar predilección por ninguno de ellos.			
35. Planifica sus clases teniendo en cuenta el nivel de cada uno de sus alumnos.			
36. Se muestra accesible a los alumnos y sus familias ante problemas tanto educativos como personales.			
37. Conoce y aplica la normativa referida a su trabajo.			
38. Se muestra afectuoso en el trato hacia sus alumnos.			
39. Conoce en profundidad los contenidos propios de las áreas que imparte.			
40. Participa en actividades de formación y actualización profesional.			

Anexo 8.

Carta de la Dirección General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia para los centros seleccionados



Región de Murcia

Consejería de Educación, Cultura y Universidades

Dirección General de Calidad Educativa,
Innovación y Atención a la Diversidad

19 de diciembre de 2014

Estimado/a Director/a:

D^a. M^a Adela García Navarro está realizando el Proyecto de Tesis denominado “**El perfil del docente excelente: Un estudio en los centros educativos de Infantil y Primaria de la Región de Murcia**”. Esta investigación, dentro de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia, pretende contribuir a la mejora de la calidad de los colegios, determinando el perfil profesional del docente, qué dimensiones lo configuran y qué peso tienen cada una de estas dimensiones en la calidad de los profesionales de la enseñanza. Para ello, necesita realizar una serie de encuestas para docentes, familias y alumnado.

Así, se ha solicitado colaboración a la Dirección General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad para la difusión de los siguientes cuestionarios entre la comunidad educativa de su centro. Todos los cuestionarios están diseñados para ser cumplimentados online accediendo a través de los siguientes enlaces:

CUESTIONARIO PARA DOCENTES:

<https://encuestas.um.es/encuestas/encuestas.realizacion.insertar.gen?a=350DFBBC9144D0345D8000B0001A55A6>

CUESTIONARIO PARA FAMILIAS:

<https://encuestas.um.es/encuestas/encuestas.realizacion.insertar.gen?a=947295D5E436B58918D3350261C61ED8>

CUESTIONARIO PARA ALUMNADO:

<https://encuestas.um.es/encuestas/encuestas.realizacion.insertar.gen?a=22DA7F49B5DE0CF9E9722A6C9D867532>

Pueden reenviar el enlace del CUESTIONARIO PARA DOCENTES **a todos los maestros y maestras de su centro**, y el enlace del CUESTIONARIO PARA FAMILIAS, a los correos electrónicos de los que dispongan, o bien, a través de su asociación de madres y padres de alumnos.

Por último, pueden facilitar el acceso al CUESTIONARIO PARA ALUMNADO a los niños y niñas **de 5º y 6º de Primaria** matriculados en su centro, bien reenviándoles el enlace por mail o permitiendo que puedan cumplimentar la encuesta en el propio centro.



Región de Murcia
Consejería de Educación, Cultura y Universidades
Dirección General de Calidad Educativa,
Innovación y Atención a la Diversidad

No es necesario que realicen el cuestionario aquellos alumnos que, en opinión de sus tutores, no sean capaces de responder a las preguntas que la encuesta plantea. En caso de duda, desde el centro se podrá previsualizar la encuesta de alumnos en el siguiente enlace:

https://encuestas.um.es/encuestas/encuestas_realizacion_preview_gen?a=22DA7F49B5DE0CF9E9722A6C9D867532

Es necesario que, antes de que los alumnos accedan al cuestionario online, entreguen al centro la **autorización** que se adjunta, firmada por los padres. Estas autorizaciones se custodiarán en la Secretaría del centro.

Les agradecemos su colaboración.

M^a Begoña Iniesta Moreno
DIRECTORA GENERAL DE CALIDAD EDUCATIVA,
INNOVACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Anexo 9.

Consentimiento paterno para la participación de los alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria en la investigación



AUTORIZACIÓN PARA PARTICIPAR EN INVESTIGACIÓN

Desde la Universidad de Murcia y con la colaboración de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades, se está realizando una investigación para la realización de la **tesis “El perfil del docente excelente: Un estudio en los centros educativos de Infantil y Primaria de la Región de Murcia”**.

Esta investigación pretende contribuir a la mejora de la calidad de nuestras escuelas. Con las conclusiones que se puedan extraer de este trabajo se podrá contribuir a: un diseño más eficaz de los programas educativos en la formación inicial de estos profesionales, el establecimiento de procesos de selección más eficaces para hallar a los mejores docentes para nuestro sistema educativo, y una formación continua más ajustada a las necesidades reales de nuestra realidad educativa.

Para ello, consideramos imprescindible contar con las opiniones de los maestros, de los padres y, por supuesto de los alumnos. Por este motivo, les solicitamos que autorice a su hijo o hija a cumplimentar una encuesta para poder obtener información sobre las características que su hijo/a cree que debe tener un maestro o una maestra. La encuesta tiene que ser cumplimentada online y para acceder a ella, su hijo tiene que pinchar en el siguiente enlace:

<https://encuestas.um.es/encuestas/encuestas.realizacion.insertar.gen?a=22DA7F49B5DE0CF9E9722A6C9D867532>

Los datos que se obtengan de la cumplimentación de todas las encuestas tienen plena garantía de confidencialidad y únicamente se utilizarán con fines científicos y siempre de forma anónima.

Le agradecemos enormemente su colaboración.

.....
D./Dña.con DNI, padre/madre/ tutor del alumno/a: **AUTORIZO** a mi hijo/a a participar en la investigación realizada por la Universidad de Murcia en colaboración con la Consejería de Educación, para la realización de la tesis “El perfil del docente excelente: Un estudio en los centros de Infantil y Primaria de la Región de Murcia”.

Fdo.....

Fecha:.....

Anexo 10.

Cuestionario para Docentes



CUESTIONARIO DOCENTES

DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES

CENTRO EDUCATIVO:

LOCALIDAD DEL CENTRO:

SEXO:

- Hombre
- Mujer

EDAD

AÑOS DE EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA

ETAPA EN LA QUE DESEMPEÑA ACTUALMENTE SU LABOR PROFESIONAL:

- Educación Infantil
- Educación Primaria
- En ambas etapas

ESPECIALIDAD QUE DESEMPEÑA ACUALMENTE:

- Educación Infantil
- Educación Primaria
- Educación Especial (Pedagogía Terapéutica)
- Audición y Lenguaje
- Idiomas extranjeros
- Educación Musical
- Educación Física
- Otras

SITUACIÓN LABORAL:

- Funcionario de carrera
- Interino

¿FORMA O HA FORMADO PARTE DE EQUIPOS DIRECTIVOS EN CENTROS EDUCATIVOS?

- Si
- No

CUESTIONARIO

A continuación se presentan un conjunto de ítems que describen las cualidades de un buen docente.

Su labor consiste en señalar en qué grado debería presentar estas características un maestro o una maestra que considere 'excelente', teniendo en cuenta que 1 equivale a 'nada relevante' y 5, 'muy relevante':



A continuación se presentan un conjunto de ítems que describen las cualidades de un buen docente.

Su labor consiste en señalar en qué grado debería presentar estas características un maestro o una maestra que considere 'excelente', teniendo en cuenta que 1 equivale a 'nada relevante' y 5, 'muy relevante':

	1. Nada relevante	2. Poco relevante	3. Relevante	4. Bastante relevante	5. Muy relevante
1. Muestra una actitud personal sensata y equilibrada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Cumple con su horario laboral. Es puntual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mantiene la autoridad ante sus alumnos sin necesidad de gritar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Contribuye al mantenimiento de un buen clima de trabajo entre sus compañeros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Es exigente con su trabajo y también con el de sus alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Participa regularmente en actividades de formación para mejorar su labor profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Conoce y aplica la normativa referida a su trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Resuelve eficazmente las situaciones de conflicto que surgen en el aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Potencia el uso de las nuevas tecnologías en sus clases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Se expresa oralmente de manera correcta, utilizando un vocabulario, volumen, ritmo y claridad adecuados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Domina los procedimientos, documentos y registros propios de la programación y planificación pedagógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Propone actividades originales, creativas y motivadoras para el alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Utiliza estrategias adecuadas para atender las diferencias individuales en el aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Mantiene el control ante situaciones que implican un alto nivel de tensión en el trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Acepta y valora las aportaciones de otros compañeros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Muestra un alto nivel de previsión y organización en su actividad diaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Concibe su trabajo como parte de un proyecto educativo común.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Transmite un alto nivel de seguridad en su labor profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Es buen comunicador/a (muestra gran capacidad para atraer y mantener la atención de los alumnos).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Elabora sus propios materiales y recursos didácticos teniendo en cuenta las características de sus alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Posee dotes de liderazgo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Se muestra ilusionado/a por su trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Posee un alto nivel de cultura general (conocimientos sobre aspectos históricos, sociales, culturales, económicos y políticos de la sociedad).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Se muestra receptivo/a ante nuevos modelos o metodologías de trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Muestra una actitud amable y cordial en su trato con los demás.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



A continuación se presentan un conjunto de ítems que describen las cualidades de un buen docente.

Su labor consiste en señalar en qué grado debería presentar estas características un maestro o una maestra que considere 'excelente', teniendo en cuenta que 1 equivale a 'nada relevante' y 5, 'muy relevante':

	1. Nada relevante	2. Poco relevante	3. Relevante	4. Bastante relevante	5. Muy relevante
26. Domina los contenidos propios de las áreas que imparte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Es capaz de detectar precozmente problemas y potencialidades en sus alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Asesora y ayuda a los alumnos tanto académica como personalmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Se dirige a sus alumnos de manera correcta y respetuosa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Diseña su espacio de trabajo de manera motivadora para el alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Agrupa a los alumnos en el aula de manera flexible y eficaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Se interesa por conocer los avances e innovaciones en contenidos, metodología y recursos didácticos a emplear.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Mantiene relaciones fluidas con las familias de sus alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Prepara a sus alumnos para que participen de manera activa, autónoma y responsable en su contexto familiar y social.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Domina los procedimientos de evaluación propios del proceso educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Propicia que los alumnos se sientan seguros y relajados en el aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Atiende a sus alumnos por igual, sin mostrar predilección por ninguno de ellos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Se interesa por conocer en profundidad a cada uno de sus alumnos (variables personales, sociales y familiares).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Reflexiona sobre las dificultades y problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje y realiza propuestas de mejora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Empatiza con los problemas y aspiraciones de sus alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Representa un modelo real para el alumno, actuando en consonancia con los valores que transmite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 11.

Cuestionario para alumnos de 5º y 6º
de Educación Primaria



CUESTIONARIO ALUMNOS

DATOS PERSONALES

SEXO:

- Hombre
 Mujer

EDAD

CURSO:

- 5º de Ed. Primaria
 6º de Ed. Primaria

CUESTIONARIO

A continuación, te presentamos un conjunto de características que debe tener un buen maestro o una buena maestra.

Tu tarea consiste en señalar en qué grado debería presentar estas características un maestro o maestra 'excelente'.

Tienes que tener en cuenta que 1 significa que esa característica es 'nada importante' y 5 significa que es 'muy importante':

	1. Nada importante	2. Poco importante	3. Importante	4. Bastante importante	5. Muy importante
1. Es exigente con su trabajo y también con el de sus alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Se dirige a sus alumnos de manera correcta y respetuosa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Es puntual. Cumple con su horario..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. En sus clases propone actividades originales y creativas y no sólo sigue los libros de texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Siempre está disponible para atender las dudas o problemas de los alumnos o sus familias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Mantiene la calma ante situaciones de tensión en la clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Se muestra ilusionado/a por su trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. No tiene alumnos favoritos, atiende a sus alumnos por igual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Cuando explica, tiene en cuenta el nivel de cada uno de sus alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Atiende adecuadamente a los alumnos con más dificultades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Es muy organizado/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Organiza y decora su clase de manera motivadora para el alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Aconseja y ayuda a los alumnos tanto a nivel escolar como personal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Se interesa por conocer muy bien a cada uno de sus alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Se muestra simpático/a y alegre en su trato con los demás.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Utiliza las nuevas tecnologías en sus clases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



A continuación, te presentamos un conjunto de características que debe tener un buen maestro o una buena maestra.

Tu tarea consiste en señalar en qué grado debería presentar estas características un maestro o maestra 'excelente'.

Tienes que tener en cuenta que 1 significa que esa característica es 'nada importante' y 5 significa que es 'muy importante':

	1. Nada importante	2. Poco importante	3. Importante	4. Bastante importante	5. Muy importante
17. Explica los contenidos con un vocabulario y una claridad adecuada al nivel de sus alumnos, para que ellos lo puedan comprender bien.	[]	[]	[]	[]	[]
18. Conoce en profundidad las asignaturas que imparte.	[]	[]	[]	[]	[]
19. Consigue que los alumnos se sientan seguros y relajados en sus clases.	[]	[]	[]	[]	[]
20. Prepara a sus alumnos para la vida real.	[]	[]	[]	[]	[]
21. Participa en cursos de formación para mejorar su trabajo.	[]	[]	[]	[]	[]
22. Tiene un alto nivel de cultura general (conocimientos sobre aspectos sociales, culturales, económicos y políticos de la sociedad).	[]	[]	[]	[]	[]
23. Mantiene una buena relación con las familias de sus alumnos.	[]	[]	[]	[]	[]
24. Es un modelo a seguir para sus alumnos.	[]	[]	[]	[]	[]

Anexo 12.

Cuestionario para familiares de alumnos



CUESTIONARIO FAMILIAS

DATOS PERSONALES

SEXO:

- Hombre
 Mujer

EDAD

NIVEL DE ESTUDIOS:

- Sin estudios
 Educación Primaria (Graduado Escolar)
 Educación Secundaria
 FP1 (Formación Profesional de Grado Medio)
 FP2 (Formación Profesional de Grado Superior)
 COU o Bachillerato
 Estudios Superiores Universitarios
 Estudios oficiales de Postgrado (máster o doctorado)
 Otros

SITUACIÓN LABORAL:

- Empleado por cuenta ajena
 Empleado por cuenta propia (autónomo)
 Desempleado
 Jubilado/Invalidez
 Estudiante
 Otras

CENTRO EDUCATIVO EN EL QUE ESTÁ ESCOLARIZADO SU HIJO/A:

LOCALIDAD DEL CENTRO EDUCATIVO:

ETAPA EN LA QUE ESTUDIA ACTUALMENTE SU HIJO/A:

- Educación Infantil
 Educación Primaria
 Tengo hijos escolarizados en Infantil y en Primaria

CUESTIONARIO PARA FAMILIAS DE ALUMNOS

A continuación se presentan un conjunto de cualidades que debe tener un buen maestro o una buena maestra.

Su labor consiste en señalar en qué grado debería presentar estas características un maestro que usted considere 'excelente', teniendo en cuenta que 1 equivale a 'nada importante' y 5, 'muy importante':

	1. Nada importante	2. Poco importante	3. Importante	4. Bastante importante	5. Muy importante
1. Muestra una actitud personal sensata y equilibrada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



A continuación se presentan un conjunto de cualidades que debe tener un buen maestro o una buena maestra.

Su labor consiste en señalar en qué grado debería presentar estas características un maestro que usted considere 'excelente', teniendo en cuenta que 1 equivale a 'nada importante' y 5, 'muy importante':

	1. Nada importante	2. Poco importante	3. Importante	4. Bastante importante	5. Muy importante
2. Utiliza una metodología variada y atractiva para el alumno y no sólo sigue los libros de texto.	[]	[]	[]	[]	[]
3. Se dirige a sus alumnos de manera correcta y respetuosa.	[]	[]	[]	[]	[]
4. Cumple con su horario laboral. Es puntual.	[]	[]	[]	[]	[]
5. Atiende adecuadamente a los alumnos con más dificultades.	[]	[]	[]	[]	[]
6. Se expresa de manera correcta, utilizando un vocabulario y claridad adecuados al nivel de sus alumnos.	[]	[]	[]	[]	[]
7. Mantiene la calma ante situaciones de tensión y estrés en el trabajo.	[]	[]	[]	[]	[]
8. Muestra una actitud amable y cordial en su trato con los demás.	[]	[]	[]	[]	[]
9. Mantiene la autoridad ante sus alumnos sin necesidad de imponerla mediante gritos, castigos, ...	[]	[]	[]	[]	[]
10. Es capaz de detectar precozmente problemas y potencialidades en sus alumnos.	[]	[]	[]	[]	[]
11. Mantiene relaciones fluidas con las familias.	[]	[]	[]	[]	[]
12. Elabora sus propios materiales y recursos didácticos.	[]	[]	[]	[]	[]
13. Atiende a sus alumnos por igual, sin mostrar predilección por ninguno de ellos.	[]	[]	[]	[]	[]
14. Se muestra ilusionado/a por su trabajo.	[]	[]	[]	[]	[]
15. Organiza y decora su clase de manera motivadora para el alumnado.	[]	[]	[]	[]	[]
16. Fomenta el uso adecuado de las nuevas tecnologías en sus clases y en sus alumnos.	[]	[]	[]	[]	[]
17. Asesora y ayuda a los alumnos tanto educativa como personalmente.	[]	[]	[]	[]	[]
18. Consigue que sus alumnos se sientan seguros y relajados en sus clases.	[]	[]	[]	[]	[]
19. Tiene un alto nivel de cultura general (conocimientos sobre aspectos históricos, culturales, políticos, económicos, de la sociedad).	[]	[]	[]	[]	[]
20. Muestra un alto nivel de previsión y organización en su actividad diaria.	[]	[]	[]	[]	[]
21. Es exigente con su trabajo y también con el de sus alumnos.	[]	[]	[]	[]	[]
22. Se interesa por conocer en profundidad a cada uno de sus alumnos (características personales, sociales y familiares).	[]	[]	[]	[]	[]
23. Domina la normativa referida a su trabajo.	[]	[]	[]	[]	[]
24. Conoce en profundidad los contenidos propios de las asignaturas que imparte.	[]	[]	[]	[]	[]
25. Participa regularmente en actividades de formación para mejorar su trabajo.	[]	[]	[]	[]	[]



A continuación se presentan un conjunto de cualidades que debe tener un buen maestro o una buena maestra.

Su labor consiste en señalar en qué grado debería presentar estas características un maestro que usted considere 'excelente', teniendo en cuenta que 1 equivale a 'nada importante' y 5, 'muy importante':

	1. Nada importante	2. Poco importante	3. Importante	4. Bastante importante	5. Muy importante
26. Es un modelo a seguir para el alumno.	[]	[]	[]	[]	[]
27. Se muestra muy seguro/a en su actividad profesional	[]	[]	[]	[]	[]
28. Es buen/a comunicador/a (muestra gran capacidad para atraer y mantener la atención cuando habla).	[]	[]	[]	[]	[]
29. Prepara a sus alumnos para que participen de manera autónoma y responsable en su vida diaria.	[]	[]	[]	[]	[]