



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

La perspectiva del alumno sobre el docente eficaz
y las prácticas docentes eficaces

Dña. María del Pilar Alcolea Pina

2022



“La perspectiva del alumno sobre el docente eficaz y las prácticas docentes eficaces:

Estudio de Caso con centros de secundaria
en España e Italia.”

TESIS DOCTORAL

Directores: José Miguel Nieto Cano y Antonio Portela Pruaño

Departamento: DOE - Didáctica y Organización Escolar

Doctoranda: María del Pilar Alcolea Pina

Murcia 01.09.2022



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

D. JOSÉ MIGUEL NIETO CANO, Profesor Titular de Universidad del Área de DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR en el Departamento de DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR, AUTORIZA:

La presentación de la Tesis Doctoral titulada "LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO SOBRE EL DOCENTE EFICAZ Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES EFICACES", realizada por D. MARÍA DEL PILAR ALCOLEA PINA, bajo mi inmediata dirección y supervisión, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

2

En Murcia, a 27 de AGOSTO de 2022

Firmado por NIETO CANO JOSE MIGUEL
- 17706248C el día 26/08/2022 con
un certificado emitido por AC FNMT
Usuarios

Mod:T-20





UNIVERSIDAD DE
MURCIA

D. Antonio Portela Pruaño, Profesor Titular de Universidad del Área de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar, AUTORIZA:

La presentación de la Tesis Doctoral titulada “LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO SOBRE EL DOCENTE EFICAZ Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES EFICACES”, realizada por D^a. M^a PILAR ALCOLEA PINA, bajo mi inmediata dirección y supervisión, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

3

En Murcia, a 26 de agosto de 2022

PORTELA PRUAÑO
ANTONIO - 31653245R

Firmado digitalmente
por PORTELA PRUAÑO
ANTONIO - 31653245R
Fecha: 2022.08.26
09:54:36 +02'00'

Mod:T-20



“Sin confianza ni amor no puede existir una educación verdadera ”

- Don Bosco

A la memoria de:

mi padre, Don Fernando Alcolea, a quien hago especial mención aquí. Maestro excepcional, que ha sabido transmitirnos a todos sus hijos y a cada alumno, el amor por la pedagogía y la libertad, así como la férrea apuesta por la verdad: la máxima de encontrar en cada uno esa parte de única e irrepetible eternidad...

Dedicatoria:

A todos mis alumnos y a mis compañeros que, como alumnos, hemos viajado a bordo del mismo barco y en la misma aventura. Muy especialmente, a cada estudiante que busca ser escuchado, que busca la mejora educativa también desde su perspectiva, que tiene claridad sobre los éxitos o fracasos, pero no tiene la ocasión de poder expresarlo... aquí encontrará un hueco donde se ponga en alto su Voz, para él unas páginas donde escribir su relato, porque sin él, el mundo de la educación ni sería real ni tendría sentido.

Índice general

ÍNDICE DE FIGURAS	10
ÍNDICE DE TABLAS	11
ÍNDICE DE ABREVIATURAS	12
RESUMEN	13
REVISIONE	14
ABSTRACT	15
AGRADECIMIENTOS:	16
I. INTRODUCCIÓN	17
1.1. PRESENTACIÓN.....	18
1.2. JUSTIFICACIÓN*	21
1.3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	24
II. MARCO TEÓRICO	25
2.1. LA EFICACIA COMO CRITERIO DE CALIDAD	27
2.1.1. <i>Calidad como valor y sus versiones</i>	27
2.1.2. <i>Eficacia y equidad como principios de Justicia</i>	33
2.1.3. <i>Contextualización educativa</i>	37
2.1.3.1. <i>Panorama Internacional</i>	38
2.1.3.2. <i>Panorama Nacional</i>	41
2.2. EL DOCENTE EFICAZ.....	44
2.2.1. <i>Concepto y caracterización</i>	44
2.2.1.1. <i>La educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje.</i>	44
2.2.1.2. <i>La figura docente</i>	46
2.2.2. <i>Factores y condiciones de eficacia docente</i>	49
2.2.3. <i>Un espacio indispensable para la vocación: predisposición interna del docente.</i>	57
2.3. LAS PRÁCTICAS DOCENTES EFICACES	62
2.3.1. <i>Concepto y caracterización.</i>	62
2.3.1.1. <i>La enseñanza</i>	62
2.3.2. <i>Factores y condiciones de eficacia de las prácticas docentes.</i>	65
3.2.1.1. <i>Las prácticas docentes eficaces</i>	68
3.2.2. <i>Un espacio para la formación continua del profesorado y la innovación docente</i>	74
2.4. LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO	79
2.4.1. <i>Concepto y caracterización</i>	79
2.4.1.1. <i>La perspectiva del alumno ¿qué es y por qué tener en cuenta su Voz?</i>	79
4.2.1.2. <i>La valoración del progreso del alumno</i>	81
4.2.1.3. <i>La relación indisoluble entre enseñanza y aprendizaje.</i>	83
4.2.2. <i>Aprendizaje efectivo</i>	87
4.2.2.1. <i>La creación de significado y la importancia de la experiencia</i>	90
2.5. EL DESARROLLO COMPLETO DEL ALUMNO.	94
2.5.1. <i>El desarrollo de la persona como un todo: el Humanismo.</i>	94
2.5.1.1. <i>Desarrollo personal: virtudes y actitudes.</i>	97
2.5.1.1.1. <i>Relación educativa eficaz como base indispensable del proceso educativo</i>	99
2.5.1.2. <i>Desarrollo académico: conocimiento y aplicación</i>	108
2.5.1.3. <i>Evaluación y autorregulación: dominio personal y transferencia social.</i>	114
2.5.1.3.1. <i>Metodologías susceptibles de desarrollar un aprendizaje significativo</i>	122

III. MARCO METODOLÓGICO	128
3.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	129
3.1.1. <i>Propósito del estudio y su justificación metodológica</i>	129
3.2. DISEÑO DEL ESTUDIO.....	131
3.2.1. <i>Participantes y contexto</i>	131
3.2.2. <i>Técnicas empleadas</i>	133
3.2.2.1. <i>“Estudio de Casos”</i>	133
3.2.2.2. <i>“La Triangulación”</i>	136
3.2.2.3. <i>“La Teoría Fundamentada”</i>	137
3.2.3. <i>Instrumentos de recogida de información</i>	138
3.2.3.1. <i>“Análisis Documental”</i>	139
3.2.3.2. <i>“Estudio Piloto”</i>	139
3.2.3.3. <i>“Grupo de discusión”</i>	140
3.2.3.4. <i>“Entrevista Semiestructurada”</i>	141
3.2.3.5. <i>“Encuesta”</i>	142
3.2.4. <i>Instrumentos de análisis de la información</i>	143
3.2.4.1. <i>Programa informático de análisis de datos cualitativo “Atlas.ti-v.22”</i>	143
3.2.5. <i>Criterios éticos y de calidad</i>	144
3.3. PROCESO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	145
IV. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS	147
4.1. PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	148
4.1.1. <i>Primer análisis, documentos bibliográficos (perspectiva disciplinar)</i>	148
4.1.1.1. <i>Tabla-síntesis</i>	149
4.1.1.2. <i>Análisis descriptivo</i>	150
4.1.2. <i>Segundo análisis, la voz de los alumnos (perspectiva discente)</i>	155
4.1.2.1. <i>Tabla-síntesis</i>	156
4.1.2.2. <i>Análisis descriptivo</i>	157
4.2. RESULTADOS	169
4.2.1. <i>Nube de palabras de la perspectiva de los alumnos</i>	169
4.2.2. <i>Red de conexiones axiales de la perspectiva de los alumnos</i>	170
4.2.3. <i>Conclusión de la teoría emergente de la voz de los alumnos</i>	171
4.2.3.1. <i>Aspectos positivos</i>	171
4.2.3.2. <i>Aspectos negativos</i>	174
V. CONCLUSIÓN	177
5.1. DISCUSIÓN.....	179
5.2. CONCLUSIONES.....	184
5.2.1. <i>Relación de objetivos y conclusiones</i>	184
5.3. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	200
5.3.1. <i>Limitaciones</i>	200
5.3.2. <i>Prospectiva</i>	200
5.4. ¿QUÉ HE APRENDIDO?	201
VI. CONCLUSIONE	203
6.1. DISCUSSIONE.....	205
6.2. CONCLUSIONI	210
6.2.1. <i>Relazione obiettivi e conclusioni</i>	210
6.3. LIMITAZIONI E PROSPETTIVA	227
6.3.1. <i>Limitazioni</i>	227
6.3.2. <i>Prospettiva</i>	227
6.4. COSA HO IMPARATO?.....	228

VII.	CONCLUSIONS	230
7.1.	DISCUSSION	232
7.2.	CONCLUSIONS	237
7.2.1.	<i>List of objectives and conclusions</i>	<i>237</i>
7.3.	LIMITATIONS AND FORESIGHT	253
7.3.1.	<i>Limitations</i>	<i>253</i>
7.3.2.	<i>Prospective</i>	<i>253</i>
7.4.	WHAT HAVE I LEARNED?	254
VIII.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	257
IX.	ANEXOS	268
9.1.	DOCUMENTO Nº1	269
9.2.	DOCUMENTO Nº2	270
9.2.1.	<i>Diseño del Estudio de Caso</i>	<i>270</i>
9.2.1.1.	<i>Resumen del Proyecto del Estudio de Caso</i>	<i>270</i>
9.2.1.2.	<i>Protocolo del Estudio de Casos</i>	<i>271</i>
9.2.2.	<i>Instrumentos</i>	<i>272</i>
9.2.2.1.	<i>Clasificación surgida de la información bibliográfica</i>	<i>272</i>
9.2.2.2.	<i>Estudio Piloto</i>	<i>273</i>
9.2.2.3.	<i>Grupo de discusión</i>	<i>275</i>
9.2.2.4.	<i>Entrevista Semi-estructurada</i>	<i>277</i>
9.2.2.5.	<i>Encuesta</i>	<i>279</i>
9.3.	DOCUMENTO Nº3	283
9.3.1.	<i>Guía para la futura memoria del estudio</i>	<i>283</i>
9.4.	DOCUMENTO Nº4	284
9.4.1.	<i>Estudio Piloto (ejemplos)</i>	<i>284</i>
9.5.	DOCUMENTO Nº5	286
9.5.1.	<i>Clasificación: Análisis Documental (perspectiva disciplinar)</i>	<i>286</i>
9.6.	DOCUMENTO Nº6	287
9.6.1.	<i>Transcripciones: Grupo de Discusión y Entrevista semiestructurada</i>	<i>287</i>
9.7.	DOCUMENTO Nº7	296
9.7.1.	<i>Codificación y categorización: Atlas.ti (perspectiva discente)</i>	<i>296</i>
9.8.	DOCUMENTO Nº8	310
9.8.1.	<i>Encuesta on-line (ejemplos)</i>	<i>310</i>
9.9.	DOCUMENTO Nº9	311
9.9.1.	<i>Tabla-síntesis de comparativa entre perspectivas (positiva)</i>	<i>311</i>
9.10.	DOCUMENTO Nº10	312
9.10.1.	<i>Tabla-síntesis de comparativa entre perspectivas (negativa)</i>	<i>312</i>
9.11.	DOCUMENTO Nº11	313
9.11.1.	<i>Tabella-sintesi di comparativa fra prospettive (positiva)</i>	<i>313</i>
9.12.	DOCUMENTO Nº12	314
9.12.1.	<i>Tabella-sintesi di comparativa fra prospettive (negative)</i>	<i>314</i>
9.13.	DOCUMENTO Nº13	315
9.13.1.	<i>Table-synthesis of comparative between perspectives (positive)</i>	<i>315</i>
9.14.	DOCUMENTO Nº14	316
9.14.1.	<i>Table-synthesis of comparative between perspectives (negative)</i>	<i>316</i>
9.15.	DOCUMENTO Nº15	317
9.15.1.	<i>Autoevaluación docente (castellano)</i>	<i>317</i>
9.16.	DOCUMENTO Nº16	319
9.16.1.	<i>Auto-valutazione docente (italiano)</i>	<i>319</i>
9.17.	DOCUMENTO Nº17	321
9.17.1.	<i>Teacher self-assessment (English)</i>	<i>321</i>

Índice de figuras

Figura 1	Jerarquía de las Necesidades Humanas.	101
Figura 2	Papel del Docente.	104
Figura 3	Proceso de Flujo.	115
Figura 4	El engranaje de la diferenciación educativa: alumno-docente-curriculum.	119
Figura 5	Habilidades de Pensamiento de Orden Superior.	120
Figura 6	Adquisición del conocimiento.	121
Figura 7	Desarrollo completo del alumno como resultado: Agencia.	122
Figura 8	Aprendizaje efectivo.	123
Figura 9	Nube de palabras de la perspectiva de los alumnos.	169
Figura 10	Red de conexiones axiales de la perspectiva de los alumnos.	170

Índice de tablas

Tabla 1	Niveles de impacto de un programa formativo.	82
Tabla 2	Jerarquía de procesos de Enseñanza-Aprendizaje hacia un desarrollo completo del alumno.	149
Tabla 3	Relación de dimensiones, categorías y subcategorías de acuerdo con la codificación.	156
Tabla 4-5 (a)	Semejanzas y diferencias entre la perspectiva de los alumnos y disciplinar sobre el docente eficaz.	188
Tabla 4-5 (b)	Tabla-síntesis comparativa entre la perspectiva de los alumnos y disciplinar sobre el docente eficaz.	189
Tabla 6-7 (a)	Semejanzas y diferencias entre la perspectiva de los alumnos y disciplinar sobre las prácticas docentes eficaces.	195
Tabla 6-7 (b)	Tabla-síntesis comparativa entre la perspectiva de los alumnos y disciplinar sobre las prácticas docentes eficaces.	196
Tabla 6-7 (c)	Tabla-síntesis comparativa entre la perspectiva de los alumnos y disciplinar sobre las prácticas docentes eficaces.	197
Tabelle 8-9 (a)	Somiglianze e differenze tra prospettiva degli studenti e disciplinare sul docente efficace riguardo al loro apprendimento.	215
Tabelle 8-9 (b)	Tabelle-sintesi comparativa tra la prospettiva degli studenti e disciplinare sul docente efficace.	216
Tabelle 10-11 (a)	Somiglianze e differenze tra prospettiva degli studenti e disciplinare sulle didattiche efficaci riguardo al loro apprendimento.	223
Tabelle 10-11 (a)	Tabelle-sintesi comparativa tra la prospettiva degli studenti e disciplinare sulle didattiche efficaci.	223
Tabelle 10-11 (c)	Tabelle-sintesi comparativa tra la prospettiva degli studenti e disciplinare sulle didattiche efficaci.	224
Table 12-13 (a)	Similarities and differences between students' perspective and disciplining the effective teacher.	241
Table 12-13 (b)	Comparative table-synthesis between the perspective of the students and disciplinary on the effective teacher.	242
Table 14-15 (a)	Similarities and differences between the perspective of the students and disciplinary on effective teaching.	248
Table 14-15 (b)	Comparative table-synthesis between the perspective of the students and disciplinary on effective teaching.	249
Table 14-15 (c)	Comparative table-synthesis between the perspective of the students and disciplinary on effective teaching.	250

Índice de abreviaturas

Proceso de EA	Proceso de enseñanza-aprendizaje
RAE	Diccionario de la Real Academia Española
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas en materia de Educación
OECD	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OIT	Organización Internacional del Trabajo
LGE	Ley General de Educación (1970)
LOECE	Ley Orgánica de Estatuto de Centros Escolares (1980)
LODE	Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985)
LOGSE	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990)
LOPEG	Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes (1995)
LOCE	Ley Orgánica para la Calidad de la Educación (2002)
LOE	Ley Orgánica de Educación (2006)
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013)
LOMLOE	Ley Orgánica de Modificación de la LOE (2020)
PD	Desarrollo Profesional Docente
ID	Innovación Docente
TIC's	Tecnologías de la Comunicación y la Información
DSE	Dizionario di Scienze dell'Educazione
ALT	Active Learning Time (Tiempo de Aprendizaje Activo)
QI	Quality Instruction (Calidad de Enseñanza)
HOTS	High Order Thinking Skills (Habilidades de Pensamiento de Orden Superior)
LOTS	Low Order Thinking Skills (Habilidades de Pensamiento de Orden Inferior)
CSIC	Agencia Estatal del Consejo Superior de Investigaciones Científicas
TF	Teoría Fundamentada
PSB	Procesos Sociales Básicos

Resumen

La calidad educativa es una inversión integral y sin caducidad para el país que la persigue. La mejora del aprendizaje discente se establece como la principal razón de los esfuerzos realizados, sobre todo, en cuanto a la eficacia docente se refiere. El docente y sus prácticas son los factores externos que más influencia ejercen sobre el aprendizaje, por lo que múltiples y diversos autores señalan la importancia y la necesidad de incluir la voz del alumno en su estudio: “The world of learning and classrooms from the student’s personal viewpoint is so often unknown to the teacher” y nosotros aquí secundamos la iniciativa, pues, “teachers need to spend more time and energy understanding learning through the eyes of students” (Hattie, 2009, p. 241). Por tanto, el objetivo principal de la presente investigación es mirar al docente que logra el aprendizaje efectivo precisamente desde la experiencia de sus alumnos por su posición privilegiada, con motivo de una comprensión profunda y detallada que ayude a la mejora de la calidad docente. Por ello cabe preguntarnos, ¿qué experiencia de aprendizaje vive el alumno a partir de la enseñanza del docente eficaz y qué relación podemos establecer nosotros con la literatura especializada en el tema? El planteamiento de una aproximación pormenorizada y diseccionada del campo de estudio, el proceso de Enseñanza-Aprendizaje dentro del aula, se ha realizado por medio de un estudio de casos en centros de educación secundaria obligatoria de España e Italia. Para ello se ha precisado del paradigma holístico que integre y haga relevante la perspectiva humanística; dicha perspectiva es susceptible de concebir al alumno como persona, teniendo en cuenta sus fortalezas y limitaciones, su base personal y su potencialidad profesional como clave para su desarrollo completo que haga posible la mejora en los resultados de aprendizajes académicos - sin invertir la finalidad; asimismo, la metodología e instrumentos de recogida y análisis de información, han estado en consonancia con dicho prisma y su óptica integral. Es por ello que las conclusiones de investigación comparan los resultados obtenidos en dicho análisis, esto es: la perspectiva disciplinar (proveniente de la literatura científica) y la perspectiva discente (proveniente de su experiencia de aprendizaje); los datos se organizan entorno a las dos cuestiones fundamentales de este estudio: cómo es el docente eficaz y cómo es la enseñanza que logra la mejor experiencia de aprendizaje. Tal y como se muestra en la Discusión, los alumnos son una fuente fiable de información a la hora de regular nuestra enseñanza, escuchando su Voz y mirándonos en su reflejo; para ello, debemos construir el proceso educativo en torno a cinco grandes ramas: personal (saber ser), social (saber convivir), conocer (saber comprender), hacer (saber aplicar) y reflexionar (valorar y reorganizar el proceso seguido para mejorar en lo sucesivo). Estas ramas representan niveles comprensivos y jerárquicos que se revelan como requisitos necesarios e imprescindibles para alcanzar el desarrollo integral del alumno, como se demuestra en la presente investigación, en la búsqueda por una verdadera calidad de la educación, que sea justa, equitativa y eficaz, es decir, que logre que todos los alumnos aprendan significativamente sin excepción, en vistas a la tan necesaria transformación social.

Palabras clave

Eficacia docente; Perspectiva discente; Voz del alumno; Calidad docente; Mejora educativa.

Revisione

La qualità educativa è un investimento integrale e senza scadenza per il Paese che la persegue. Il miglioramento dell'apprendimento degli studenti si pone come obiettivo principale degli sforzi compiuti, soprattutto in termini di efficacia didattica. L'insegnante e le sue pratiche sono i fattori esterni che influiscono maggiormente sull'apprendimento, motivo per cui molteplici e diversi autori sottolineano l'importanza e la necessità di includere la “Voce dello student” nel loro studio: “The world of learning and classrooms from the student’s personal viewpoint is so often unknown to the teacher” e qui noi sosteniamo l'iniziativa, “teachers need to spend more time and energy understanding learning through the eyes of students” (Hattie, 2009, p. 241). Pertanto, l'obiettivo principale di questa ricerca è guardare al docente che realizza un apprendimento efficace a partire dall'esperienza dei propri studenti in virtù della loro posizione privilegiata, dovuta a una comprensione profonda e dettagliata che aiuti a migliorare la qualità dell'insegnamento. Vale quindi la pena chiedersi quale esperienza di apprendimento vive lo studente che riceve l'insegnamento del docente efficace e quale rapporto possiamo stabilire con la letteratura specialistica sull'argomento. L'approccio dettagliato e sezionato al campo di studio, il processo di insegnamento-apprendimento in classe, è stato realizzato attraverso un caso di studio nei centri di istruzione secondaria obbligatoria in Spagna e in Italia. Per questo è stato richiesto un paradigma olistico che integri e renda rilevante la prospettiva umanistica; questa prospettiva è suscettibile di concepire lo studente come “persona”, tenendo conto dei suoi punti di forza e dei suoi limiti, delle sue basi personali e del suo potenziale professionale come chiave per il suo completo sviluppo che consente di migliorare i risultati dell'apprendimento accademico - senza invertire lo scopo; analogamente, la metodologia e gli strumenti per la raccolta e l'analisi delle informazioni sono stati in linea con detto prisma e la sua prospettiva integrale. Ecco perché le conclusioni della ricerca confrontano i risultati ottenuti in tale analisi, ovvero: la prospettiva disciplinare (proveniente dalla letteratura scientifica) e la prospettiva discente (proveniente dalla loro esperienza di apprendimento). I dati sono organizzati intorno alle due domande fondamentali di questo studio: come è l'insegnante efficace e come è l'insegnamento che raggiunge la migliore esperienza di apprendimento. Come mostrato nella Discussione, gli studenti sono una fonte affidabile di informazione quando si tratta di regolare il nostro insegnamento, ascoltando la loro Voce e guardando noi stessi nel loro riflesso; Per questo, dobbiamo costruire il processo educativo attorno a cinque rami principali: personale (saper essere), sociale (saper vivere insieme), conoscere (saper capire), fare (saper applicare) e riflettere (valutare e riorganizzare il processo seguito per migliorare nel successivo). Questi rami rappresentano livelli complessivi e gerarchici che si rivelano requisiti necessari ed essenziali per raggiungere lo sviluppo globale dello studente, com'è mostrato in questo studio, nella ricerca di una vera qualità dell'istruzione, che sia giusta, equa ed efficace; cioè per dire, che ottiene che tutti gli studenti imparino in modo significativo per ciascuno di essi, senza eccezioni, in vista della tanto necessaria trasformazione sociale.

Parole chiavi

Efficacia docente; Prospettiva discente; Voce studentesca; Qualità dell'insegnamento; Migliora educativa.

Abstract

Educational quality is an integral investment and without expiration for the country that pursues it. The improvement of student learning is established as the main reason for the efforts made, especially in terms of teaching effectiveness. The teacher and their practices are the external factors that have the most influence on learning, which is why multiple and diverse authors point out the importance and the need to include the voice of the student in their study: “The world of learning and classrooms from the student's personal viewpoint is so often unknown to the teacher” and here we support the initiative, therefore, “teachers need to spend more time and energy understanding learning through the eyes of students” (Hattie, 2009, p. 241). Therefore, the main objective of this research is to look at the teacher who achieves effective learning precisely from the experience of their students due to their privileged position, due to a deep and detailed understanding that helps improve teaching quality. Therefore, it is worth asking ourselves, what learning experience does the student live from the teaching of the effective teacher and what relationship can we establish with the specialized literature on the subject? The approach of a detailed and dissected approach to the field of study, the Teaching-Learning process within the classroom, has been carried out through a case study in compulsory secondary education centers in Spain and Italy. For this, a holistic paradigm has been required that integrates and makes the humanistic perspective relevant; This perspective is likely to conceive the student as a person, taking into account their strengths and limitations, their personal basis and their professional potential as a key to their complete development that makes it possible to improve academic learning results without inverting the purpose; likewise, the methodology and instruments for collecting and analyzing information have been in line with said prism and its integral perspective. That is why the research conclusions compare the results obtained in said analysis, that is: the disciplinary perspective (coming from the scientific literature) and the student perspective (coming from their learning experience); The data is organized around the two fundamental questions of this study: how is the effective teacher and how is the teaching that achieves the best learning experience. As shown in the Discussion, students are a reliable source of information when it comes to regulating our teaching, listening to their Voice and seeing ourselves in their reflection; For this, we must build the educational process around five main branches: personal (know how to be), social (know how to live together), know (know how to understand), do (know how to apply) and reflect (assess and reorganize the process followed to improve in hereafter). These branches represent comprehensive and hierarchical levels that are revealed as necessary and essential requirements to achieve the complete development of the student, as shown in this research, in the search for a true quality of education, which is fair, equitable and effective, that is to say, that it achieves that all students learn significantly without exception, in view of the much-needed social transformation.

Key Words

Teaching effectiveness; Student perspective; Learner Voice; Teaching quality; Educational improvement.

Agradecimientos:

A mis profesores, a todos y cada uno de ellos, por lo que por su parte he podido aprender: ya sea por sus virtudes o por sus defectos, de todos he podido sonsacar una valiosa enseñanza para construir el edificio de mi vida. A mis alumnos y no sólo míos, pues de todos ellos he aprendido de su transparencia, del valor escondido en el esfuerzo, la entrega y la esperanza... en definitiva, del Amor y la Alegría de darse a los demás.

A mis directores de Tesis, Antonio y José Miguel, por no haber escatimado en sinceridad ni en correcciones, así como en el desarrollo de mi propia autonomía; por haber resistido contra toda tentación, hasta el final, teniéndome paciencia, viendo lo mejor de mí en potencia, pese a mis evidentes limitaciones en acto. A la Universidad de Murcia y a todos los que, trabajando a la par en ella, me han dado esta oportunidad para poder continuar y han sido un verdadero referente con su gran humanidad.

Al Profesor Formella, a quien considero un padre académico, por su profunda sabiduría, por su inigualable experiencia y por su acompañamiento incondicional; no sólo a mí, sino a tantos y a cuantos ha tenido a bien servir con su presencia. A todas las familias que, en Italia y en Roma, han sido como la mía propia y en cuyas casas he sentido estar como en la mía misma, en total sintonía y confidencialidad.

A los centros educativos a los que me he remitido durante todo este tiempo y que, no sólo me han abierto con generosidad sus puertas, sino que han trabajado a la par conmigo por este estudio. Muy de preciso, agradezco a sus directores por su apertura y disponibilidad, y muy en concreto agradezco a Don Pablo, Doña Chiara, Don Sergio, Don Antonio y Don Gonzalo, docentes que han franqueado los límites de su capacidad en aras de este objetivo, implicándose de modo personal y haciéndolo posible gracias a su entrega profesional.

A todos aquellos alumnos que, ya sea de modo formal o informal, se han involucrado en esta investigación motivándome a ella y han visto a bien compartir su experiencia, abriéndome su parecer sobre el “buen docente” y la “buena enseñanza”, ayudando a construir juntos una propuesta de mejora educativa desde su posición privilegiada. Muy en específico, quisiera agradecer aquí a las incontables personas que me han seguido muy de cerca aportado su proximidad, su oración y su deseo de contribuir conmigo a este objetivo: sin duda, han sido un soporte moral y vivo ánimo cuando flaqueaban las fuerzas, anónimamente pero no olvidados, a ellos agradezco el no haber desfallecido para brindarme su aliento.

Con todo el corazón, hago honorable agradecimiento hoy a mis padres, por su ejemplo y valentía: muy especialmente, a mi madre por su inquebrantable entrega que llevo dentro día a día y a quien estaré por siempre agradecida; a mis hermanos, a todos y a cada uno, por ser “ellos mismos” y no haber renunciado a la unicidad con la que nos enriquecéis a los demás, y a mi abuela, muy en concreto, por tener la entereza de decirme siempre la verdad, así como animarme a no mirar nunca atrás; a mis suegros, por su incansable ayuda y profunda espiritualidad, pues sin ellos no hubiera llegado hasta el punto en el que hoy me encuentro; y a toda mi familia pues, a todos ellos debo gran parte de lo que soy.

A mis hijos, singularmente, porque su inocencia me ha abierto a la dimensión en la que se aprecia la verdadera importancia de las cosas, ese paso a la profundidad escondida, reservada a los ojos del alma.

A mi marido, por su inagotable apoyo y afecto, ya que sin él nada de esto hubiera sido posible.

Y a Dios, por la Vida auténtica que me ha regalado.

A todos vosotros: Gracias.

I. INTRODUCCIÓN

17

1.1. PRESENTACIÓN

"La enseñanza es moral en el sentido de que está diseñada para beneficiar a la humanidad, pero, a menudo, los docentes pueden estar ciegos ante su influencia sobre los estudiantes [...]. Innumerables relatos de alumnos o ex-alumnos señalan la importancia, para bien y para mal, de los atributos personales e interpersonales del docente"

(Day, 2014, p. 28)

La calidad educativa es una inversión integral y sin caducidad para el país que la persigue (Räsänen, 2006; Barber y Mourshed, 2008; Ferguson, 2010; Darling-Hammond y McLaughlin, 2011; Fullan y Hargreaves, 2012; Poekert, 2011). La mejora del aprendizaje discente puede establecerse, así, como la principal razón de los esfuerzos realizados en materia educativa y, sobre todo, en cuanto a la enseñanza del docente se refiere. El interés en la realización de este estudio es explorar un campo de la investigación cuyo acercamiento por parte de la comunidad científica viene siendo más limitado. Si bien la eficacia docente es un tema muy trabajado y contrastado desde una perspectiva disciplinar, los trabajos que lo abordan desde la perspectiva discente han sido más escasos. Por ello cabe preguntarnos qué experiencia de aprendizaje vive el alumno a partir de la enseñanza del docente eficaz y qué relación podemos establecer nosotros con la literatura especializada en el tema.

Múltiples y diversos son los autores que señalan la importancia y la necesidad de incluir la Voz del alumnado en el estudio y evaluación de la eficacia docente (Hatano y Inagaki, 1992; Gage y Berliner, 1998; Bransford, Brown y Cocking, 2000; Corbett y Wilson, 2001; Nuthall, 2005; Shulman, 2005; Darling-Hammond, 2006; Johnson et al., 2007; Nieto y Portela, 2008; Strikwerda-Brown et al., 2008; Hattie, 2009; Ferguson, 2010; Bolshakova et al., 2011; Rosales, 2012; Williams et al., 2012; McHugh et al., 2013; Andrade, 2016; Caballero-Montañez, 2016; Raufelder et al., 2016; Alcolea, 2017; Phillippo et al. 2017; Ogbonnaya et al., 2014; Egeberg y McConney, 2018; Zapata et al., 2018; Rodríguez-Carrillo et al., 2020; Stobaugh et al., 2020; Forsberg et al., 2021), lo que precisaría de métodos y técnicas adecuadas al objeto de estudio. Tal y como afirma el propio Hattie (2009), experto en el campo e insignia de amplio análisis a nivel internacional, “The world of learning and classrooms from the student’s personal viewpoint is so often unknown to the teacher” por lo que se hace fundamental conocer en profundidad “how teachers need to spend more time and energy understanding learning through the eyes of students” (p.241), objetivo principal de la presente investigación.

En el planteamiento de una aproximación pormenorizada y diseccionada del campo de estudio, el aula en sus distintos niveles y modelos, precisa de un paradigma holístico que integre y haga relevante la perspectiva humanística. Dicha perspectiva es susceptible de concebir al alumno como persona, teniendo en cuenta sus fortalezas y limitaciones, tanto su parte profesional como su base personal. Asimismo, la metodología e instrumentos de recogida de información y análisis de datos, deben estar en consonancia con dicho paradigma y su concepción particular. De este modo, la investigación actual sobre la enseñanza eficaz y su impacto en el aprendizaje discente, se vería reforzada y complementada por esta exposición de la experiencia de igual situación del docente aunque vivida ahora por parte del alumno.

La escasa visibilidad de la perspectiva de los alumnos sobre el docente eficaz y sus prácticas docentes eficaces es un vacío que la literatura especializada viene poniendo de manifiesto de forma

creciente. La importancia no es poca ya que si el docente y sus prácticas son los factores externos que más influencia ejercen sobre el aprendizaje del alumno (Sanders y Rivers, 1996; Wayne y Youngs, 2003; Rockoff, 2004, et al., 2011; Rivkin et al., 2005; Goe et al., 2008; Timperley y Alton-Lee, 2008; Rosales, 2012; Chetty et al., 2014; Muijs y Reynolds, 2017; Kim y Seo, 2018; Burroughs et al., 2019; Shen et al., 2020), el aspecto más crítico del docente de calidad es la percepción de su enseñanza por parte de los estudiantes (Hattie, 2009, p. 45).

El mundo de la educación es bien conocido desde el prisma del docente sobre sus prácticas y de cómo éstas influyen en las pruebas estandarizadas de conocimientos adquiridos por los alumnos. Sin embargo, hasta bien entrado el siglo XXI, cómo el docente eficaz y sus prácticas sean percibidas por parte de los alumnos - (y qué relación establecen estos con su aprendizaje, añadimos) -, ha sido una tarea pendiente (Nuthall, 2005). El docente se emplaza como motor del sistema educativo que vehicula el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Dentro de la figura docente, existen diversos tipos como pueden ser el “buen profesor”, el “profesor experto” o el “profesor eficaz” - por nombrar algunos de ellos. El docente eficaz es aquel que, por definición, logra conseguir los objetivos propuestos. Éste es, por tanto, el tipo de docente que más probabilidad tiene de fomentar el aprendizaje de los alumnos; dicha figura ha sido más que descrita y detallada por parte de la comunidad científica desde una perspectiva disciplinar.

En la comprensión profunda del docente eficaz y sus prácticas docentes eficaces, el alumno es una pieza estratégica por su posición privilegiada: es quien recibe directamente la enseñanza del profesor y es él quien debe gestionar su propio aprendizaje a partir de la personalidad y actuaciones del primero. Ciertamente, el estado de la cuestión que goza de estabilidad desde una perspectiva disciplinar, debe ser contrastado con la perspectiva del alumno, como observador principal. Es por ello que esta investigación se acerca al fenómeno de estudio a partir del paradigma holístico, centrado en la comprensión profunda de los hechos y que da cabida a la reflexión de los participantes para hacer posible la mejora (también llamado Paradigma Crítico). La finalidad es exponer el pensamiento que los alumnos tienen sobre el docente eficaz y sus prácticas de enseñanza según su propia experiencia de aprendizaje.

La enseñanza de calidad no es una posibilidad más dentro de la oferta educativa, sino que es un deber y un derecho dentro de la sociedad globalizada; en un mundo en transformación permanente, sujeto a grandes cambios e incesantes demandas, el docente se entabla, además, como pieza clave, fundamental para hacer converger las piezas del rompecabezas en el panorama internacional (UNESCO, 1998b): él transmite lo más preciado del conocimiento y la cultura a las nuevas generaciones que han de adquirirlo y ponerlo en práctica, transformándolo por medio de su propia aportación. La cuestión de la enseñanza de calidad es una cuestión de desarrollo personal, social y económico pues por demostrada se da su relación positiva y crucial relevancia (OECD, 2018; UNESCO, 2017).

Ya en el Informe Delors (1996) - conocido por todos - se apunta con clara determinación que mientras las reformas, políticas y programas educativos propendan a dar prioridad a la adquisición de conocimientos en detrimento de otras formas de aprendizaje, nunca se alcanzará la educación integral de las personas en formación. Esta educación completa de la persona, apunta el informe de las Naciones Unidas en materia de Educación, no puede concebirse únicamente en términos conceptuales (saber teórico), sino que debe ir acompañada en términos prácticos (saber hacer), personales (saber ser) y sociales (saber estar juntos); y esto para todos y a lo largo del arco de la vida.

Por tanto, si la finalidad de la educación en el contexto actual es la formación completa de la persona, capaz de hacer frente a las necesidades contemporáneas, además de saber el conocimiento,

ésta debe saber ponerlo en práctica, conformarse íntegramente y saber vivir democráticamente. La práctica de la enseñanza eficaz, que se define por alcanzar los objetivos de aprendizaje en los alumnos, deberá ser también en estos términos: teóricos, prácticos, personales y sociales.

La enseñanza, para que sea eficaz, debe ir en esta misma línea basada en los cuatro pilares fundamentales del saber. Sólo así se conseguirá este “aprendizaje para la comprensión” y a largo plazo, que conlleva necesariamente a las siguientes esferas de efectos: aprendizaje activo y profundo, paulatino y continuado, aprendizaje de habilidades personalizado y diversificado, y el aprendizaje cooperativo (Darling-Hammond, 2001). Casi sincrónicamente, puede establecerse la relación recíproca que se subyace entre la enseñanza eficaz y un aprendizaje efectivo. Si esta relación existe o no, deberán ser también los estudiantes quienes puedan decirlo; recoger esta visión perteneciente al alumno, es el objetivo de la presente investigación; de este modo, se podrán contrastar los resultados con la teoría establecida en torno al docente eficaz y sus prácticas docentes eficaces y extraer conclusiones al respecto.

Los alumnos son, precisamente, el objeto y fin último de la educación. Todos nuestros esfuerzos están pensados por y para ellos; y con vocación de no caer en un Despotismo Ilustrado que todo lo piensa *por* y *para* el pueblo, pero *sin* el pueblo, preguntaremos a los alumnos mismos si aquello que se demuestra y explica que son los mejores esfuerzos docentes (o una enseñanza de calidad), lo es para ellos mismos y por qué - como parte integrante y fundamental del proceso educativo de enseñanza-aprendizaje. No obstante, se debería realizar la comparativa entre contextos probando las semejanzas y diferencias y extrayendo conclusiones al respecto (Ogbonnaya et al., 2014; Stobaugh et al., 2020); mientras que esto no se realice con la Voz de los estudiantes, se deberá admitir que estamos ceñidos a un contexto y extrapolar el conocimiento a otras realidades educativas quedará en el entredicho (Stolz, 2018).

Para ello, en el marco teórico se dedican cuatro capítulos respectivamente: a la eficacia, inicialmente, como criterio de calidad y en el contexto educativo, seguidamente al docente eficaz y su personalidad, en el tercero se exponen las prácticas docentes eficaces y, por último, la perspectiva del alumno sobre aquello. Una vez recopilados los datos de ambas perspectivas (disciplinar y discente), podremos compararlas en los resultados y extraer conclusiones al respecto, las cuales se someten a discusión. En el anexo se facilitarán al lector, los instrumentos diseñados y todos los datos obtenidos. También se pondrán de manifiesto las limitaciones encontradas durante el proceso del estudio y la prospectiva que se deriva de su conjunto. Las referencias bibliográficas muestran las fuentes que se citan en el presente trabajo al final del mismo (según la normativa APA, 7ª edición).

El proceso educativo no es ni simple enseñanza ni puro aprendizaje, sino que, por su carácter complejo y dinámico, han de integrarse y entrelazarse sus distintas variables para entenderlo y actuar con coherencia, pues, como dice el proverbio:

*“Se educa mucho con lo que se dice, más todavía con eso que se hace,
pero sobre todo se educa con aquello que se es”*

(San Ignacio de Antioquía)

1.2. JUSTIFICACIÓN*

El inicio de esta investigación radica en el Trabajo Fin de Máster que comenzó como inicio de esta Tesis Doctoral. En él, el objeto de estudio era el impacto del Desarrollo Profesional Docente (DP) en el aprendizaje de los alumnos y la motivación residía en sustraer las mejores acciones a realizar por los docentes en aras de alcanzar un aprendizaje efectivo por parte del alumno. Si bien el DP está concebido unánimemente como una de las mejores vías para mejorar la calidad de la enseñanza y lograr aumentar el resultado de aprendizaje en los alumnos, en su mayor parte se pone de manifiesto su incidencia indirecta y su lugar secundario frente al efecto directo y privilegiado que tiene el docente como tal y sus prácticas con los alumnos en el aula. Es por ello que, llegados a este punto, se tomó la decisión de mirar más de cerca aquello que se señalaba crecientemente en la literatura especializada en el tema, casi de forma unívoca, y se optó por cambiar el objeto de estudio y mirar directamente dentro del aula, centrarnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (EA) en particular. Sin embargo, ¿desde dónde mirar, desde el docente o desde fuera? ¿Qué hay del alumno, es importante su experiencia o lo relegamos pasivamente a un apartado ignoto y oscuro, obviando su presencia activa en el proceso educativo? Ello, precisamente, se reclama a “viva voce” en las últimas décadas en las que se aboga por un cambio real. En este sentido, como podremos observar primero en el *Marco Teórico*, la visión subjetiva de quien vive en primera instancia las intervenciones que se realizan para su propio bien (en Historia, el sujeto; en medicina, el paciente; en economía, el cliente; en educación, el alumno; etc.), cobran cada vez más relevancia, así como la investigación ha introducido en sus propuestas de mejora la inclusión de la visión de los participantes, como eslabón que cierra el ciclo de una cadena que ha de ser fiel, rigurosa y objetiva. Sin la visión de quien estudiamos, es decir, de la persona que vive lo que nosotros intentamos observar con rigurosidad, se puede considerar que el proceso no haya sido totalmente fiable, pues no está compartido por aquellos quienes son los verdaderos protagonistas de una investigación (y no es el investigador). Es por ello que, como veremos seguidamente nuestro *Marco Metodológico*, en nuestro campo y en nuestro estudio, el protagonista es el alumno, él es la razón de ser de la educación y la motivación de nuestro trabajo como docentes; sin saber qué tiene él o ella que decir, tenemos por seguro que estamos dejando de lado una parte fundamental del objeto de estudio, si bien, para nosotros, la más importante.

Como veremos en el apartado de *Análisis de datos y Resultados*, en consonancia como la fundamentación teórica, el alumno no es sino el lado compartido y necesario para que se produzca el proceso de enseñanza-aprendizaje, iniciado por el docente. El objeto de dicho proceso es la educación, verbo de doble sujeto, sin cuya participación de ambos agentes no puede existir: ni un docente enseña en solitario ni un discente aprende ni se desarrolla sin voluntad propia, ambas partes tienden a darse en un camino de reciprocidad, participado por ambos y cuyo ánimo es el de mejorar, lo que se refleja en la voz de los alumnos. Aquí se busca dar estabilidad a estos conceptos desde la perspectiva del alumno, a raíz de la cual enarbolamos nuestra investigación.

La segunda razón por la que se tomó considerablemente tratar este tema en profundidad (la perspectiva del alumno sobre el docente eficaz y sus prácticas) y aprovechar la luz que ya se había arrojado gracias al primero, tomando impulso desde el mismo (el impacto del DP en el alumno), fue precisamente el testimonio de los propios alumnos el que hizo escoger definitivamente este tema de investigación. A saber: los alumnos propios iban indicando el mejor camino a seguir gracias a la escucha activa y el escrutinio atento del docente, ellos fueron los guías más fiables para la contextualización de la enseñanza y el éxito hacia el aprendizaje efectivo; innumerables fueron las ocasiones en que se acercaron para aportar su percepción y se interesaron por el proceso de EA, y

*En el presente informe, dado su objetivo dentro del tecnicismo de la eficacia docente, así como por la economía del lenguaje que nos atañe (debida la amplitud del mismo), emplearemos el uso del género “neutro” que el Diccionario de la Lengua Española emplea como sinónimo del femenino y masculino en un único término.

también bajo su punto de vista, pudiendo añadir su experiencia del mismo mientras ello sirviera para la mejora. En segundo lugar, una vez oída esta experiencia, de la mano de la primera investigación que indicaba la pertinencia de mirar dentro de las aulas y su incipiente giro que centraba su atención en el alumno, se tomó la determinación de preguntar de modo informal a los estudiantes (fueran cuales fueren y estuvieran donde estuvieran) “cómo aprendían mejor” - cosa que sólo y sólo ellos podían responder, formulada la pregunta como tal. Este segundo apartado de la cuestión fue de absoluta sorpresa y significación puesto que se repetían las respuestas independientemente del contexto, la edad, el sexo, el nivel académico o la asignatura que estuviéramos tratando. Esta visión amplia y variada por parte de la investigadora, tuvo en cuenta, entonces, la intuición de que existieran unas características comunes al buen profesor, al docente que lograba que los alumnos aprendieran mejor y que se desarrollaran al máximo, es decir, al profesor eficaz (otros le llaman excelente, buen profesor, profesor-educador, etc., como veremos). Todos los estudios que se habían realizado hasta la fecha en que se tuvo contacto directo con los protagonistas y su experiencia vital, no fueron lo suficientemente clarificadores para la comprensión del problema hasta que se les incluyó a ellos mismos: los alumnos. Sin estos, nada de lo desarrollado hubiera sido posible, razón por la cual nos atrevemos a afirmar aquí que, sin ellos, ningún cambio a mejor se hará tangible. Por lo cual, nos basamos en su percepción, la buscamos y la corroboramos, con el fin de hacer plausible la tan anhelada mejora educativa; lo que se expone de forma desglosada y detallada en el apartado de las *Conclusiones*, al final del informe.

Por todo ello, el proceso seguido no ha sido unidireccional sino enarbolado y comprehensivo (como muestran, por último, la *Revisión Bibliográfica* y los *Anexos*); la búsqueda en las bases de datos comenzó a inclinarse por las investigaciones que estudiaban la eficacia docente primero desde el enfoque del investigador y del profesor, como ha venido siendo desde sus inicios, para pasar por último al enfoque del alumno, como es más frecuente en los últimos años. La finalidad no ha sido estudiar el aprendizaje en su singularidad, sino precisamente intentar comprender un poco más de lo que ya se ha hecho – que es mucho –, la buena enseñanza, la que da resultado, la que logra que los alumnos aprendan y se desarrollen mejor, de la boca de los propios alumnos, que son quienes mejor lo pueden informar. Esta visión, dicha postura ante el planteamiento de la enseñanza eficaz, ha ido poniéndose de manifiesto de forma creciente por parte de la literatura especializada sobre todo a partir de inicios de siglo y a ella nos unimos y nos sumamos por dar por demostrada su precisión (como se ha expuesto más arriba). Inicialmente, esta corriente centrada en el alumno ha estado ligada a la experiencia discente en las asignaturas de matemáticas e inglés y en contextos muy concretos, dispares y de forma puntual. Más tarde, se ha venido poniendo *muy de moda* la evaluación docente de parte del alumno, como forma de incluirlo en los estudios de eficacia docente y, sobre todo, en la rendición de cuentas que permanece en la visión estandarizada y estanca de valorar las acciones de forma un tanto desconectada del contexto y de su significatividad. En nuestro caso, la motivación es totalmente otra, es la de comprender la eficacia docente para la mejora del aprendizaje efectivo en su complejidad, no para la rendición de cuentas, sino lejos de ello, para la propia regulación de quien enseña. Para ello, es indispensable contar con la primera perspectiva (lo que ya ha detallado pormenorizadamente la literatura científica) y unirla a la segunda, que es la que tratamos de exponer aquí como punto de originalidad de nuestro estudio.

La literatura especializada en el tema ha ido sumándose en los últimos años a la dirección que aquí se deja entrever. Y no sólo. Las indicaciones internacionales, las políticas nacionales y las prácticas locales, como veremos, van de la mano de contextualización de iniciativas una vez dejado en el entredicho la eficacia de sus programas si no se cuenta con la cooperación directa de sus destinatarios. Por ello, la revisión que se ha realizado sobre la perspectiva de los alumnos en cuanto a la eficacia docente, va en aumento a medida que se acrecienta el tiempo de desarrollo de esta temática. No obstante, existe todavía un vacío en el corpus, un hueco en el intento por crear una base común, que

no esté desconectada en sus búsquedas, sobre por qué realmente el docente eficaz logra crear un aprendizaje efectivo en el alumno y cómo lo logra. Como exponemos en el estado de la cuestión, existen crecientemente investigaciones puntuales, pero no la comparativa entre ellas y la demostración de que ciertas características en el docente según los estudiantes, puedan conllevar a un aumento en la eficacia de los primeros y en los resultados de los segundos; esta base común no está sujeta a contextos específicos, sino más bien se constata su repetición en los alumnos de diversas circunstancias y condición. El objetivo, por tanto, de este estudio, es el de poder observar más de cerca, y explicar, esas características comunes del docente eficaz en base a la experiencia de aprendizaje de sus alumnos y poder darles visibilidad. Por último, se debe indicar que, la constatación de trabajar desde raíz las realidades que se consideran se relacionen intrínsecamente con los efectos que se obtienen, es una de las razones por las cuales se determinó andar a las profundidades, a la comprensión originaria del objeto de estudio y, una vez allí, ir “deshilando el hilo” hasta la superficialidad detenidamente, explicando cada detalle, para poder ver las causas y exponer sus procesos y resultados. Tal y como se pone de manifiesto en Bolívar (1999), la finalidad de los centros educativos es que los alumnos incrementen la calidad de sus aprendizajes - por medio de la innovación en la enseñanza docente y el desarrollo de la organización; pone, no obstante, de relieve el hecho de que los estudios de eficacia docente basados en una metodología cuantitativa carezcan de una teoría explicativa que los sustenten y los estudios de metodología cualitativa pierdan, por el contrario, la conexión de su fundamentación con estrategias específicas que la sostengan. Por ello, la trayectoria seguida en estos años de estudio académico, ha ido dando su fruto en pequeñas dosis que se han ido difundiendo, de lo cual aquí se hace eco y se ha ido construyendo sobre las bases que ello ha supuesto.

Por lo tanto, trataremos de unificar teoría y práctica bajo un prisma holístico, buscando dar continuidad a la fundamentación teórica en sus planteamientos prácticos para, más tarde, ir a las aulas y preguntarles directamente a los alumnos sobre ello: ya que, si alguien puede informarnos fielmente sobre la utilidad o no de las prácticas docentes son los propios alumnos - por medio de su experiencia de aprendizaje. Asimismo, Kyriacou (2010) señala expresamente la necesidad de no separar los hechos del lugar donde ocurren pues, por el contrario, no contribuiríamos a una comprensión global del sentido y dirección de los elementos de la eficacia docente, sino solamente obtendremos datos desconectados: “Effective teaching is concerned with *what* aspects of the learning experience contribute to its effectiveness and *how* these aspects have the effect they do” [la enseñanza eficaz se ocupa de *qué* aspectos de la experiencia de aprendizaje contribuyen a su eficacia y *cómo* estos aspectos tienen el efecto que tienen] (Kyriacou, 2010, p. 15). Es por ello, que el propio Hattie (2009) haya indicado literalmente y en diferentes ocasiones, cuán importante sea ver la enseñanza eficaz a través de los ojos de los estudiantes que puedan informarnos de forma fundada y coherente sobre qué enseñanza funciona con los alumnos y de cómo y por qué lo hace. En ello, el mismo Zabalza (2012) manifiesta la necesidad de pasar de la enseñanza con su punto de gravedad en la docencia a la enseñanza con su punto de gravedad en el aprendizaje (p. 461), si se busca que sea eficaz y cree aprendizajes significativos; indicado por él mismo en palabras de Sato (1992), pasar de una calidad verdadera a una calidad sustitutiva (no sólo lo que se estipula como mejor, sino lo que realmente se reporta como mejor por los participantes en esa iniciativa), a lo que llamará Buenas Prácticas, susceptibles de realizarse en otros contextos similares en busca de mejora. En ello, Montañez y Poma (2016) entre otros recientes, pero no en muchos anteriores, ponen el acento en la necesidad de identificar rasgos personales y profesionales de los docentes sobre la base común que más repiten los estudiantes, lo que tratamos de llevar a cabo en el presente; pues, como ya habíamos vislumbrado en el último tiempo, observando atentamente las iniciativas de mejora educativa, falta incluir al alumnado en la visión de la enseñanza eficaz como corpus teórico solvente (Alcolea, Portela y Nieto, 2015).

1.3. Objetivos y preguntas de investigación

Por tanto, a partir de lo expuesto más arriba, ponemos el interés central del estudio en explorar la perspectiva que los alumnos tienen del docente eficaz y sus prácticas docentes eficaces y la relación que éstos establecen con su aprendizaje, con el fin de iluminar la literatura especializada en el tema. En virtud del mismo, se desglosan los siguientes objetivos y preguntas de investigación:

1. Conocer la perspectiva que tienen los alumnos sobre el docente eficaz en relación a su aprendizaje.
 - 1.1. Identificar y describir casos de docentes considerados eficaces por los alumnos.
 - ¿Qué entienden los alumnos por eficacia, aplicada a sus profesores?
 - ¿Qué docentes son considerados eficaces por los alumnos?
 - 1.2. Caracterizar al docente eficaz desde el punto de vista de los alumnos (analizando dimensiones y rasgos considerados más importantes y estableciendo las relaciones entre ellos).
 - ¿Qué atributos destacan en ellos (y cuáles no)?
 - ¿Por qué destacan esos atributos (y por qué no)?
 - 1.3. Comparar la perspectiva de los alumnos sobre el docente eficaz con la teoría configurada en torno al mismo.
 - ¿Qué semejanzas son identificables entre la perspectiva de los alumnos y la perspectiva disciplinar sobre el docente eficaz?
 - ¿Qué diferencias son identificables entre la perspectiva de los alumnos y la perspectiva disciplinar sobre el docente eficaz?
2. Conocer la perspectiva que tienen los alumnos sobre las prácticas docentes eficaces en relación a su aprendizaje.
 - 2.1. Identificar y describir prácticas docentes consideradas eficaces por los alumnos.
 - ¿Qué entienden los alumnos por eficacia, aplicada a lo que hacen sus profesores?
 - ¿Qué prácticas u otras actividades docentes son consideradas eficaces por los alumnos?
 - 2.2. Caracterizar la enseñanza eficaz desde el punto de vista de los alumnos (analizando dimensiones y rasgos considerados más importantes y estableciendo las relaciones entre ellos).
 - ¿Qué atributos destacan en ellas (y cuáles no)?
 - ¿Por qué destacan esos atributos (y por qué no)?
 - 2.3. Comparar la perspectiva de los alumnos sobre las prácticas docentes eficaces con la teoría configurada en torno a las mismas.
 - ¿Qué semejanzas son identificables entre la perspectiva de los alumnos y la perspectiva disciplinar sobre las prácticas docentes eficaces?
 - ¿Qué diferencias son identificables entre la perspectiva de los alumnos y la perspectiva disciplinar sobre las prácticas docentes eficaces?

Por medio del presente trabajo, se buscará dar respuesta a lo apenas expuesto.

II. MARCO TEÓRICO

“‘Buen o buena docente’ es aquella persona que ha marcado e influido de manera trascendental en la vida personal y académica de sus estudiantes y cuya imagen permanece en su memoria escolar como un recuerdo prolongado y altamente positivo (...):

Son aquéllos que consiguen la conexión mágica entre docente y discente, los que nos tocan la fibra sensible, los que ven más allá de nuestra apariencia, los que con la palabra justa y el ejemplo adecuado canalizan nuestro talento y sin los cuales no seríamos lo que somos.

Todos llevamos la huella de un docente en nuestra vida”

(Montañez y Poma, 2016)

2.1. La eficacia como criterio de calidad

2.1.1. Calidad como valor y sus versiones

"El primer supuesto erróneo es que calidad significa bueno, lujoso, brillo o peso. La palabra 'calidad' es usada para darle el significado relativo a frases como 'buena calidad', 'mala calidad' y ahora a 'calidad de vida'. Calidad de vida es un cliché porque cada receptor asume que el orador dice exactamente lo que el(ella) 'el receptor', quiere decir. Esa es precisamente la razón por la que definimos calidad como 'Conformidad con requerimientos', si así es como lo vamos a manejar..."

(Philip Crosby, 1979)

Para poder tratar de la calidad, primero que todo debemos abordar su significado, pues en sí mismo puede entenderse de múltiples formas según la persona o grupo social que lo piense o practique (Crosby, 1979; Harvey y Green, 1993; Reeves y Bednar, 1994; Pfeffer y Coote, 1996). La calidad, según el Diccionario de la Lengua Española, es un término referido al conjunto de propiedades inherentes a algo que permiten juzgar su valor (2021) intrínseco y, así, en comparación con las demás cosas de su misma naturaleza, puede determinarse su nivel superior. Así pues, la calidad no es un concepto cerrado y unívoco, sino que según como sea construido, puede referirse a diferentes acepciones dentro del mismo término.

La necesidad de que algo sea de “calidad”, nace sobre todo de las personas que hacen uso de un bien o servicio más que de las personas que lo proveen, pues aunque éstas puedan probar su corrección, son las primeras quienes comprueban en la práctica diaria las debilidades o fortalezas de sus utilidades; la calidad también está orientada a la mejora y superación continuas, con un replanteamiento constante a la base; es, por tanto, tarea y responsabilidad de todos los miembros de la organización de la que forman parte y no sería posible conseguirla sin el compromiso y entrega por parte de los mismos (Feigenbaum, 1999). Sencillamente, en palabras de uno de los padres de la conformación de este término de Edwards Deming -, la calidad es “que todos hagan su mejor esfuerzo” a lo que él mismo respondió que “eso no va a funcionar, puesto que ya todos están haciendo su mejor esfuerzo”. Ciertamente, y no por casualidad, identificar y describir qué es lo que funciona y cómo y para qué debe hacerse en el proceso, es fundamental en poder determinar qué es una enseñanza de calidad y no dejarla al vaivén de quien la piense o entienda únicamente como producto: de ello trata este trabajo, a fin de que la enseñanza pueda ser de calidad y producir el aprendizaje efectivo por parte de los estudiantes.

El mismo Joseph Juran, el otro progenitor que hizo nacer el término en cuestión en las sociedades modernas, ya señalaba con determinación que la calidad tiene íntima relación con los consumidores de un producto ya que según sean atendidas sus necesidades o no, se deberían modificar las características y cualidades en el proceso de producción de dicho producto. La calidad docente, por tanto, tiene mucho que ver con la perspectiva de los estudiantes, pues son ellos los que aprenden de la enseñanza mediada por el profesor y, sobre todo, los que deberán decir si esa práctica docente ha producido un desarrollo en el aprendizaje y un avance en ellos – si es de calidad y busca mejorar – o simplemente, una replicación temporal y, por consiguiente, un mantenimiento de su posición inicial.

Múltiples y variadas han sido las clasificaciones del término de calidad según las acepciones que se le atribuyeran al fenómeno que se calificara (Crosby, 1979; Deming, 1982; Garvin, 1984; Harrington, 1987; Feigenbaum, 1991; Sato, 1992; Walsh, 1991; Harvey y Green, 1993; Reeves y Bednar, 1994; Pfeffer y Coote, 1996; Olmesdahl, 1999; Olaskoaga-Larrauri et al., 2017; Peters y Waterman, 2017; Pirsig, 2022; etc.). Dos clasificaciones clásicas nos servirán como punto de partida para entender las acepciones vigentes y poder, así, extraer una propia con la que definir la calidad educativa que se

persigue en la actualidad. La primera de esas clasificaciones es ofrecida por los estudios de Harvey y Green (1993), donde la calidad viene recogida bajo un paraguas de cinco acepciones: *excepción*, *perfección*, *adecuación*, *valor monetario*, o *transformación*. La segunda de ellas es ofrecida por Reeves y Bednar (1994), quienes establecen otra conocida clasificación de cuatro términos para la calidad; a saber: *excelencia*, *valor superior*, *adecuación*, o *satisfacción*. Podemos decir que, uniendo ambos casos, la excepción y perfección se compenetra con la *excelencia*, la *adecuación* aparece compartida, así como el *valor monetario* o *superior*, aunque la *satisfacción del consumidor* se especifica en la segunda lista también es comentada por los primeros, mientras que la *transformación* se encuentra sólo en la primera lista y concibe la mejor práctica como aquella que consigue un avance respecto del estado inicial. Veámoslo a continuación.

En el primer caso, la *excepcionalidad* como calidad presupone su carácter especial de modo axiomático y, así, se alude tradicionalmente a la distinción de manera no probada y apodíctica como exclusividad de unos pocos (Pfeffer y Coote, 1996); en otro sentido la *excelencia* – o *aretê* griega – es un término absoluto que expresa la alternativa más alta entre todas las demás, la mejor, por englobar al resto de ellas en una creación nueva y más completa (Pirsig, 2022) y puede ser relativa a altos estándares identificando ahora los factores que la componen al tiempo que asegura su carácter casi inalcanzable en la mayoría de casos (lo que la convierte en un aspecto elitista por tener buenas entradas y resultados independientemente de los procesos que se practiquen – a la vez que si es inefectivo tampoco puede mejorar por su carácter etéreo y difuminado, Reynolds, 1993; Olmesdahl, 1999); por ello mismo es difícilmente alcanzable o reproducible ya que el término pertenece a interpretaciones subjetivas, abstractas, y poco identificables en la práctica (Garvin, 1984); o en su versión más débil, la excelencia se diluye a la satisfacción de requerimientos básicos por medio del control objetivo y estático de su procedimiento (Walsh, 1991) y universalmente aplicables sin reparo del contexto del que se trate.

En el segundo caso, la calidad entendida por *perfección* viene definida como el acto de acabar por entero una obra mejorándola en su nivel inicial, demostrando la coherencia y cohesión de los elementos del conjunto; puede entenderse por perfección, su naturaleza sin defectos gracias a la adecuación sin fallos de los procesos a su previa y detallada especificación (Harrington y Vohel, 2007) - y no al logro de altos estándares sin cuidado de los medios para alcanzarlos como en el primer caso; su filosofía radica más bien en la prevención de errores y no en la inspección del proceso (Peters y Waterman, 2017) lo que va de la mano de una cultura de calidad como comportamiento instaurado y unívoco a la primera tentativa por parte de los participantes (Crosby, 1979). Se pretende, así, “democratizar” la calidad como responsabilidad de todos y cada uno de los pasos y personas encargadas en la elaboración de un producto - tal y como habían descrito Pascal y Athos del sistema empresarial japonés que logró recuperar en poco tiempo la economía con éxito y calidad (1983).

En cuanto a la *adecuación* como criterio de calidad, bien difiere de las anteriores acepciones otorgándole ahora dicho estatus únicamente cuando el producto en cuestión alcanza el propósito para el cual fue creado (Reynolds, 1993). En el contexto en que se desarrolla esta concepción de la calidad, tienen lugar las fábricas de producción en masa como sistema de organización que permite rentabilizar al máximo la producción (también denominado ‘Taylorismo’, como por ejemplo la cadena de producción de Henry Ford, a principios del siglo XX); aquí, la adecuación en cuanto a *conformidad del proceso a las especificaciones* (Reeves y Bednar, 1994) es crucial para hacer converger todas las piezas de un producto ya que sin esto, sería imposible crearlo y, entonces, la cuantificación objetiva de la inspección se torna fundamental asegurando el cumplimiento justo de los procedimientos que garantizaría la calidad final. En este caso no se trata de una misteriosa naturaleza superior sino todo lo contrario, se trata propiamente de su funcionalidad y goza, así, de carácter inclusivo por estar al alcance de todos mientras se ajusten a las adecuaciones del proceso; si bien es cierto que su bondad

puede ser engañosa en función de cómo se califique su efectividad y quién lo haga - ¿proveedor o consumidor? Los criterios y descripciones serían bien distintas (Moodie, 1986), no por nada en la actualidad se asume la participación como unión de las dos figuras en una misma, democratizando responsabilidades e implicaciones. Es entonces cuando aparece la adecuación correspondida a la misión última como resultado de la vocación e integridad con la que se inicia un determinado proceso y he aquí donde la “garantía de calidad” identifica y asegura la existencia de dichos mecanismos – no el logro de resultados, por lo que deja su praxis incompleta ya que hacer las cosas correctamente no implica obtener los éxitos esperados.

En este último requisito, en la satisfacción del consumidor radicaría el quid de la cuestión: ¿se ha conseguido realmente lo que se pretendía? Preguntémosle al cliente (propuesta de Peters y Waterman que consiguió en su momento y aún hoy marcar el camino hacia éxito de la gestión empresarial, 2017). Esta versión de la adecuación, toma especial importancia en los productos (o servicios) donde la subjetividad del consumidor determina el logro de objetivos como en el caso de los sistemas educativos y ya no la objetividad de un bien exclusivamente material que debe cumplir requisitos estandarizados como veníamos viendo en los sistemas de producción en masa (lo que Sato, 1992, clasifica como calidad verdadera o calidad sustitutiva, según se determine de forma externa y objetiva o interna y subjetivamente). En ese contexto en que habían sido definidos los parámetros de calidad la economía se basaba exclusivamente en la producción de bienes mas no en servicios para la sociedad, cambio que experimentaron los estados occidentales a finales del siglo pasado, dejando obsoleta la definición original de calidad (Zeithaml et al., 1990; Grönroos, 1990); de ahí que la concepción subjetiva de la calidad – ahora de un servicio – haya ido cobrando cada vez más relevancia para determinar si el resultado final ha logrado el objetivo que se proponía y necesite de un nuevo acercamiento, aportaciones y perspectivas que nazcan de la experiencia particular del receptor de ese servicio (como aquí proponemos).

No obstante, Lloyd (1992) advierte que, en esta satisfacción subjetiva de objetivos, el cumplimiento de los requisitos que se autoimponen los estudiantes y sus familias, el programa o institución media las expectativas y afecta su satisfacción en consecuencia. Así, satisfacer las necesidades de los estudiantes no sería lo mismo que satisfacer sus deseos (Marchese, 1991) pues muy probablemente sin conocimiento específico ni experiencia previa, no tengan un criterio válido para valorar los procesos y resultados; de hecho, pueden incluso llegar a ejercer una presión sobre la institución que no concuerde con los parámetros de calidad. Es por ello que en algunas instituciones existe una vinculación formal de satisfacción de los estudiantes evaluada 'científicamente' con las políticas de mejora de la calidad gerencial (Unidad de Investigación de Satisfacción Estudiantil, 1991). En la práctica, la investigación post hoc de la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes es el árbitro más idóneo para alcanzar lo que se ha propuesto por la misión y es esto lo que se propone la presente investigación. En resumen, las instituciones educativas deben velar por basar sus estándares de calidad en un análisis de los deseos y necesidades de los clientes, así como en la corrección y misión de sus propias definiciones (Sallis y Hingley, 1991).

Más bien la dificultad radica en definir científica y objetivamente esos criterios de calidad hacia los cuales deben ir encaminados los esfuerzos y guiar los aprendizajes que los estudiantes necesitarían obtener, (contemplando solo recientemente las perspectivas de los mismos sobre el proceso seguido – como aquí haremos). Un primer intento de ello fue el famoso Informe británico Robbins que ya en 1963 estableció las bases de su educación superior donde: no podría ser reservada para una élite, sino que su principio rezaba que "tendría que estar disponible para todo aquel en que concurrieran capacidad y logro". Se lo propuso por medio de cuatro apoyos fundamentales: entrenamiento de habilidades, fomento del desarrollo completo de la mente que no solo formara especialistas sino personas cultivadas, equilibrio entre enseñanza-investigación para no separar la educación de la

búsqueda de la verdad since 'the process of education is itself most vital when it partakes of the nature of discovery' y, en último término, la transmisión de una cultura y estándares comunes para toda la ciudadanía (Anderson, 2010); claro que ello no estuvo libre de crítica por la dificultad de llegar a esta “base mínima” pues ya suponía un cambio radical en el modo y forma del sistema educativo, pero que como línea de acción y guía fue pionera en la historia contemporánea para la concepción de una educación de calidad como bien común universal que debía hacerse efectivo para todos los hombres y mujeres.

En última instancia, tenemos la calidad como valor monetario equiparable a su precio de mercado o, finalmente, como transformación. La calidad como valor según su coste va unida a la idea de economía de mercados que, lejos de un valor absoluto, está sujeta a la percepción del cliente que determina la utilidad y el coste de un producto (Feigenbaum, 1991). Esta concepción, por otra parte, aboga por la rendición de cuentas, es decir, si se ha logrado o no el objetivo sin miras a cómo se haya conseguido mientras el resultado sea el deseado. Esta idea es típica de la cultura de competitividad donde se debe conseguir el máximo rendimiento de los recursos con la menor inversión posible de capital. Aquí, el control, la cuantificación observable y la evaluación cobran especial relevancia en probar ante los inversores y consumidores la efectividad de un producto – en el caso de la educación, el Estado y las familias. A este respecto, aparece el concepto de eficiencia donde no sólo es importante conseguir los objetivos sino en el menor tiempo y con el menor coste, lo que caracterizará el tipo de procedimientos que se habrán de emplear para ello; la información constante es un requisito indispensable para este sistema de rendición de cuentas, sin embargo, es poco probable que se pueda mantener una calidad en equilibrio si se toman iniciativas por y para los estudiantes, pero sin ellos ni su consecuente participación.

Es por ello que la calidad en términos de transformación va un paso más allá ya que no solo aplica aquello que se demuestra ser efectivo (Scheerens, 2016), sino que busca y logra conseguir ese cambio que después de muchos esfuerzos pocas veces se consigue instaurar (Peters y Waterman, 2017); la rendición de cuentas observable no es sinónimo de que realmente haya un cambio a mejor sino solamente a más cantidad de lo mismo. Sin embargo, de lo que aquí se trata es de que la educación del sistema educativo contribuya con la capacidad de la comunidad de aprendizaje, programas coherentes y recursos pertinentes al desarrollo de los ciudadanos (Newmann et al., 2000) a través de los centros educativos donde se ejercite ese cambio real (Hopkins, 2003) en la conformación de su crecimiento intrínseco-relacional en esencia que afectará a la organización externa en su forma o modalidad (Fullan, 2002). Dependiendo del estadio del desarrollo, las cualidades o virtudes referentes a las personas serán distintas y de ello tratará precisamente, en alcanzar las más humanamente racionales y trascendentes en post de un cambio y justicia social (postura previamente ahondada por la dialéctica aristotélica y sus seguidores hasta la actualidad, donde la participación con y sobre todo la implicación del sujeto es requisito sine qua non para su posterior evolución, en su efectivo cambio de actitud o conducta). Esta visión de la educación que produce un cambio cualitativo en el alumno puede entenderse también desde el valor añadido que ésta produce en el sujeto (Barnett, 1988), consiguiendo así mejorarse a sí mismo por medio de un proceso bidireccional y unos resultados consensuados por las partes (Khun, 1970). Para saber si esto ocurre en el alumno, ciertamente se debe preguntar a él mismo pues el cambio interno no es observable externamente en su mayor parte y su intrusión en él, dudosamente legítimo; por ello, en esta investigación, nos dirigiremos a los alumnos en la búsqueda de este objeto en la que son autores legítimos y privilegiados del cambio y transformación de su persona.

En esta búsqueda del valor cualitativo añadido por la enseñanza de calidad, es el aprendiz de dicha enseñanza el que debe hacer presente si se ha producido o no para que el observador pueda

saberlo y confirmar, así, qué ha aportado el proceso de enseñanza-aprendizaje a su estado inicial en consonancia con su propia responsabilidad, contribución, participación y consecuente concienciación, creatividad, y autoevaluación (Muller y Funnell, 1992): en definitiva, su auto-regulación y madurez - como forma de toma de decisiones que afecten su propia transformación o también llamado ‘empoderamiento’ como asunción compartida del mando (Harvey y Green, 1993). En este sentido, una espiral de acciones va sucediéndose entre los miembros de la comunidad y va, así, transformando el contexto circundante al núcleo de acción; un efecto mariposa o una cadena de favores que influye y envuelve el cambio social por medio de la acción dialéctica entre los sujetos que participan en el proceso educativo. No se trata únicamente de escoger superficialmente el tipo de enseñanza que se determine, sino de participar activamente en un proceso de aprendizaje profundo y consciente que haga más informado, formado y más libre a la persona que lo atraviesa; construyendo sus propios significados a partir del razonamiento analítico y aportando en consecuencia sus propias creaciones, ya no solo recreaciones; esta madurez implica compromiso y crítica ante las vivencias particulares, desafío ante los valores preestablecidos e implicación en la mejora y el cambio para toda la vida más allá del escenario educativo (Escuela de Estudios independientes, 1985).

El pensamiento crítico estaría en culmen del proceso educativo y su desarrollo implica: hacer que los estudiantes aprendan a justificar sus opiniones, proporcionarles y reconocerles el trabajo bien hecho, analizarse y hacer autocrítica, desarrollar el estilo propio, plantear dudas y formular preguntas, analizar paradigmas y verdades dadas, honestidad para reconocer lo que no se sabe y poder autoevaluarse a sí mismo en primera instancia (Wiggins y McTigue, 1999). Así, tomar conciencia y autorregularse. Es esto lo que se podría llamar realmente la excelencia educativa como objeto y finalidad del proceso educativo, alcanzar la madurez personal y la transformación social a través de una democratización de la responsabilidad y la activación de cada personalidad.

Como síntesis y utilidad de las clasificaciones anteriores, se ofrece la siguiente relación en virtud de los elementos apenas expuestos. Trayéndolos ahora al campo educativo, podemos establecer aquí cuatro acepciones de calidad básicamente entendida como: excelencia, eficiencia, buena práctica y eficacia:

1. *Excelencia*: superior bondad que hace algo digno de singular aprecio y estimación en sí mismo, sin cuidado de los procesos que se siguen para ello; se entiende por *excepción y perfección* de su condición privativa.
2. *Eficiencia*: capacidad de lograr los resultados *adecuados* con el mínimo empleo de recursos, adecuándolos a las exigencias de un proceso de rentabilidad y rendimiento.
3. *Buena práctica*: de *valor atribuido* positivo, en virtud de la satisfacción de los usuarios según la naturaleza o finalidad los procesos desarrollados.
4. *Eficacia*: capacidad de lograr el efecto deseado como resultado sin detrimento de los recursos empleados; conlleva, por tanto, la *transformación* ya sea de los resultados como del valor añadido en los procedimientos por parte de los sujetos que lo posibilitan mediante su compromiso e implicación.

Conceptualmente, podemos hacer una relación al último elenco de acepciones del término “calidad” aplicado a la realidad educativa, en concreto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Como hemos podido profundizar más arriba, en el primer caso, se toma la calidad como excelencia en el sentido tradicional del término, como algo fuera de lo común y poco accesible a la mayoría que le hace posible gozar de una perfección excepcional (Harvey y Green, 1993; Olaskoaga-Larrauri et al., 2017); una enseñanza de calidad en términos de excelencia, haría referencia al logro más alto y valorado de resultados sin tener en cuenta los niveles de los que partía ni los procesos empleados para ello. Seguidamente, la eficiencia hace referencia a la adecuación de los procesos a las especificaciones

como garantía de calidad que integra el factor de rentabilidad y rendimiento en la concepción de obtener el máximo beneficio con el mínimo empleo de recursos en el menor tiempo posible (Reeves y Bednar, 1994; Delahoz-Dominguez et al., 2020). Más tarde, la buena práctica como garantía de calidad, está ligada a unos valores consensuados de forma previa por los usuarios y servirán para determinar si se han satisfecho o no finalmente sus necesidades (Araya-Castillo y Bernardo, 2019); encontramos la buena práctica de enseñanza, cuyo atributo pone de manifiesto un procedimiento correctamente seguido que busca obtener una finalidad benéfica por su naturaleza sin tener especial cuidado por el resultado - que será consecuente -, sino de los procesos que deberán ser éticamente desarrollados y adaptados al contexto concreto (Zabalza, 2012). Por último, la calidad entendida como eficacia se refiere a la consecución de objetivos por parte de sus destinatarios y sin los cuales ni su comprometida implicación sería imposible alcanzar ese cambio o transformación respecto de su estado inicial, como resultado del proceso seguido (Hattie, 2009; Scheerens, 2016; Muijs y Reynolds, 2017); en la enseñanza, se orienta a obtener los resultados esperados de una práctica docente establecida por un currículo o programa, pudiendo ser estos los más altos o no, teniendo en cuenta todas las necesidades educativas.

Así pues, la calidad educativa es una idea que se torna ambigua y ambivalente dependiendo de sus fundamentos teóricos y del perfil de ciudadano que se busque conformar, como acabamos de presenciar. En la sociedad de la información y el conocimiento, la cantidad ya conquistada de los bienes y servicios básicos se transforma ahora en una exigencia legítima de calidad en la provisión de estos: ya no basta únicamente con su abastecimiento, sino que se precisa que sean cualitativamente dignos y competentes para todos. La calidad en educación ha tomado un peso cada vez más relevante en las políticas y prácticas desde mediados del pasado siglo hasta la actualidad. Sin embargo, ¿qué tipo de calidad es la que ha tomado relevancia?, ¿cómo lo ha hecho y por qué? (Green, 1994; Escudero, 2002). Responder a estos interrogantes es una tarea fundamental a la hora de entender la “calidad educativa”, pues siendo un único término, presenta prácticas y finalidades bien distintas según los intereses de quien sostenga los principios y planteamientos de sus diferentes acepciones, aplicándolos así al ámbito educativo. Una revisión teórica por parte de la Fundación Séneca (2002) - entidad de fundada trayectoria científica en nuestro contexto -, nos podrá ilustrar con riqueza de elementos la integración de estos en la “calidad educativa” según se entienda en cada momento.

Históricamente, se puede comprobar cómo la preocupación por la calidad de la educación no es concebida solo recientemente, así como que tampoco ha sido entendida de un único modo - dependiendo del periodo histórico que lo acuñara y qué se entendiera por algo bueno o de calidad en el mismo. Un breve recorrido nos hará comprender mejor su aplicación a nuestro sistema educativo: a partir de los años cincuenta, la calidad y la justicia educativa viene entendida como cantidad en tanto en cuanto provee el acceso a la educación por parte de toda la población por lo que sus esfuerzos se centraron en la provisión de los recursos que hicieran posible su democratización; en las décadas posteriores, conquistada la cantidad, pasa a ser entendida en términos de equidad, como equiparación de la balanza de las desigualdades sociales donde pudieran evidenciarse los resultados efectivos del aprendizaje y no el reflejo de las realidades económicas por medio de la compensación curricular en los centros educativos que frenase el flujo normal del abandono a la exclusión; más tarde, con el auge del neoliberalismo, la calidad fue entendida en términos de excelencia, en el sentido de singularidad y excepcionalidad; y en la actualidad, se toma como un término comodín que sirve para justificar cualquier tipo de posicionamiento conceptual y práctico.

En este trabajo, nos centraremos de modo predominante en una enseñanza de calidad entendida en términos de eficacia y buena práctica. Ésta observa el aprendizaje efectivo de los alumnos como efecto de la enseñanza del profesor por medio de prácticas éticamente desarrolladas y empíricamente

sostenidas en un caso particular. Al fin y al cabo, uno de los objetivos principales de todo programa educativo es enseñar unos conocimientos que puedan ser aprendidos por unos alumnos en concreto y dar buena cuenta de ello para tomar medidas al respecto de forma contextualizada. Más allá de la universalización de pautas cerradas para todos los casos, se entiende que se deban dejar abiertas a las aplicaciones específicas de cada uno de ellos, que puedan adaptarse a las necesidades con éxito o viceversa, surgir de este mismo como “buena práctica” capaz de demostrar su eficacia en la satisfacción de las necesidades de esos participantes únicos (Benavente, 2007).

Es por ello que, si bien la eficacia en la enseñanza logra el aprendizaje efectivo de los estudiantes por medio de unos procedimientos demostrados, la “buena práctica” nos introduce en el caso concreto que permita identificar y explicar su funcionamiento – en aras de comprender en profundidad los resultados obtenidos, la buena práctica se posicionaría justamente entre la verdad absoluta y el caso particular sin renunciar por ello a ser extrapolados mientras sirvan a su fin; como sigue Zabalza (2012), trabajar con la perspectiva de buenas prácticas necesita de tres requisitos básicos para que se cumpla: que se justifique su estudio, que existan para poder estudiarlas y estudiarlas para poder visibilizarlas. Así pues, el presente estudio se justifica por la rama social en la que nos encontramos ya que en el servicio de la educación se trata con personas y no con objetos, por lo que su diversidad será tan amplia como diversidad de personas y agrupaciones existan; cada cual, deberá ser atendido y explicado en su particularidad, sin por ello renunciar a su común generalidad. Su existencia se identifica por sus características concretas, es decir, aquellas prácticas que son eficaces en un contexto determinado; esto requiere tomar con cautela los valores absolutos para estudiarlos en concreto y especificarlos en unidades de acción que permitan su codificación y manipulación científica en patrones, procesos y elementos - evitando, también así, su indebida justificación. Su estudio y visibilización tratan de enmarcar los parámetros que circundan esas buenas prácticas concretas para que sean eficaces y el contexto en el que se desarrollan ya que, en función de ello, tendrán configuraciones bien distintas sin dejar de ser igualmente efectivas. Con este trinomio fundamental (justificación, existencia y visibilidad), se conseguirá la misión transformadora de una praxis freireniana que busca responder intencionadamente a las necesidades de un contexto mediante la reflexión, la acción y la visibilización de procesos y resultados que contribuyan a la eficacia educativa éticamente.

2.1.2. Eficacia y equidad como principios de Justicia

Ergo, ponemos el acento en la calidad entendida como eficacia y buena práctica educativa ya que la enseñanza de calidad de la que aquí se trata es de aquélla orientada a adecuar y perfeccionar los procesos de sus prácticas docentes para así lograr los objetivos de aprendizaje en los alumnos concretos circunscritos a un marco contextualizado. Por ello, este apartado trata sobre la calidad como eficacia y de forma concreta y contextualizada, como buena práctica educativa (Abdoulaye, 2003).

La eficacia, pues, viene definida por el Diccionario de la Lengua Española (2021) como la capacidad (de algo) de lograr el efecto que se desea o se espera (se busca o pretende); se busca o se pretende lograr un efecto o resultado mediante un proceso determinado y es ése específicamente, con sus características particulares, el que hará posible alcanzar los objetivos propuestos inicialmente. Así pues, serán los procesos y prácticas seguidas en una secuencia de fases las que mostrarán si la ejecución de una acción se ha seguido con eficacia, es decir, con calidad. Por el lado contrario, si no se han conseguido los objetivos propuestos, podrán estudiarse los procesos seguidos en la secuencia de fases e indagar en profundidad qué ha podido fallar; así, se proponen acciones de mejora que redireccionen dicha secuencia y conseguir finalmente lo que se pretende por medio de ella.

Por tanto, así entendida, la calidad viene determinada por la existencia, que no por la excelencia, de unas condiciones, procesos y factores que posibilitarán el logro de unos objetivos apreciables - propuestos desde la Administración y avalados desde el consenso social en su relación al término de las “buenas prácticas”. La calidad así entendida como proceso, no únicamente como producto, puede medirse en dichas condiciones, decisiones y acciones consensuados y probados que harán que un proceso sea eficaz o no. Al mismo tiempo, los factores, variables y actores que entran en juego dentro de las dinámicas escolares, también tienen mucho que decir sobre la eficacia de los procesos y de los resultados que se obtienen (Fundación Séneca, 2002), porque son los condicionantes con los que contamos a la hora de dar cuenta de los mismos.

Esta calidad puede observarse y medirse en los procesos educativos ya sea en el nivel del aula como eficacia docente (Kyriacou, 2010), también en el nivel del centro como escuelas eficaces (Reynolds et al., 1997), o bien como proceso de mejora escolar en términos de valor añadido (Levin, 1996) en centros donde se haya advertido una desconexión entre las fases de sus procesos que impida lograr los objetivos propuestos. Todos ellos contribuirán a la mejora del aprendizaje de los alumnos, si bien es cierto que el más relacionado y directamente proporcional es, sin lugar a dudas, el primero de ellos por ser el que tiene lugar sincrónicamente en el aula (Hattie, 2003): esto es, la figura docente, así como las prácticas docentes eficaces.

La eficacia docente abarca, pues, desde los genuinos estudios sobre el proceso-producto a partir de los años cincuenta en los países más desarrollados - dejando atrás planteamientos más objetivos y mercantiles como los paradigmas input-output basados en cadenas de producción en masa -, hasta meticulosos y detallados esquemas que más tarde han relacionado teorías, metodologías e instrumentos que poner en práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Escudero, 1999b), tanto en relación con la actuación del profesor como con la respuesta del alumno como parte necesaria sine qua non para que pueda existir tal proceso. Este amplio abanico se recoge bajo el nombre de “eficacia docente” tomado como factor clave en el aprendizaje de los alumnos. La eficacia docente se compone de distintos elementos que la describen, a saber: el fomento de relaciones personales y sociales que hagan posible un clima de aula propicio para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Good y Brophy, 2008; Prieto, 2019), la optimización de las interacciones didácticas así como la operativización idónea de los tipos de enseñanza (Rogers, 1977), también la selección y organización de contenidos y tareas en función de proporcionar oportunidades que faciliten el aprendizaje según sean las expectativas y necesidades de todos y cada uno de los alumnos de esa clase (Freire, 1996). Por la riqueza de su contenido y la importancia que supone para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, los capítulos subsiguientes de este trabajo se basan en su exposición.

Una vez estabilizado este valor de la calidad como eficacia contextualizada que pueda lograr con éxito los objetivos en contextos concretos, por medio de buenas prácticas justificadas, identificadas y visibilizadas (Zabalza, 2012), entra en juego el valor de la Justicia que es el principio moral que lleva a determinar que todos deben vivir honestamente, según el conjunto de todas las virtudes, mediante aquello que debe hacerse según derecho o razón (Diccionario de la Lengua Española, 2021). John Rawls, imprescindible crítico teórico en la época contemporánea, asegura que la idea de justicia tampoco está representada en un concepto unívoco y universal, sino que se encuentra conformada y establecida socialmente; la justicia está, asimismo, regida por dos principios básicos, el principio de libertad y el principio de igualdad (2012). La libertad es la facultad natural que tiene el hombre de obrar de una manera o de otra, y de no obrar, por lo que es responsable de sus actos que en los sistemas democráticos es un derecho de valor superior que asegura la libre determinación de las personas; la igualdad, por otro lado, es el principio que reconoce la equiparación de todos los ciudadanos en derechos y obligaciones (Diccionario de la Lengua Española, 23ª edición). De ello se

concluye que no es suficiente que los procedimientos educativos sean éticos y eficaces, sino que además deben serlo con todos y para todos con una justa igualdad de oportunidades (que, aunque utópica, es con mucho necesaria), equiparando la balanza para los más desfavorecidos, no solo para unos pocos y más privilegiados, pues así lo determina el principio moral que lo sostiene:

La justicia es la primera virtud de las instituciones sociales, como la verdad lo es de los sistemas de pensamiento. Una teoría, por muy atractiva, elocuente y concisa que sea, tiene que ser rechazada o revisada si no es verdadera; de igual modo, no importa que las leyes e instituciones estén ordenadas y sean eficientes: si son injustas han de ser reformadas o abolidas. Cada persona posee una inviolabilidad fundada en la justicia que ni siquiera el bienestar de la sociedad en conjunto puede atropellar. Es por esta razón por la que la justicia niega que la pérdida de libertad para algunos se vuelva justa por el hecho de que un mayor bien es compartido por otros. [...] Siendo las primeras virtudes de la actividad humana, la verdad y la justicia no pueden estar sujetas a transacciones. (Rawls, 2012, pp. 17-18)

Tampoco los ideales de justicia, libertad e igualdad están sujetos a planteamientos puramente objetivos ni completamente libres de condicionantes, sino que son constructos y apuestas sociales según sean los ideales y principios de cada contexto político en el que nos encontremos. En el caso de la justicia como igualdad de oportunidades dentro de una sociedad democrática, encontramos al respecto cuatro posturas descritas por Mellizo-Soto (2005): la libertad natural se opone a cualquier acción mediadora y redistributiva del Estado y defiende el carácter natural de partida de los individuos, por lo que aquí sencillamente se hace eco a la negación de la equidad planteada en los estados del bienestar social; seguidamente, la igualdad de oportunidades iría en términos meritocráticos sujetos a lo que cada persona pueda alcanzar sin equiparar ninguna situación inicial, por lo que los más altos méritos siempre serían alcanzados por quienes están más aventajados – en consonancia con el primer planteamiento; por último, los presupuestos socialdemocráticos que nos confieren abogan por el tercer y cuarto planteamiento entendidos propiamente como igualdad de oportunidades universal y compensatoria entendiendo respectivamente que todas las personas tienen derecho a la misma educación y a ser tratadas por igual y que, para ello, deben existir medidas compensatorias que equiparen las desigualdades (si bien solo se ha conseguido llegar a las más superficiales sin por ello tocar o llegar a cambiar de raíz las más fundamentales, Puyol, 2010).

Es por ello que el valor de la Justicia no sólo llevará a la práctica la garantía de una educación de calidad, sino a todos los niveles, de tal manera que se deba ajustar el proceso a las necesidades y particularidades de cada participante, se produzca un valor añadido y una transformación según el caso del que se parta en consonancia con la perspectiva de las capacidades de Sen (2000 y 2010). Es aquí donde entra en juego la muy apreciada Equidad por ser, precisamente, el principio moral que consiste en dar a cada uno lo que le corresponde de manera que haga efectiva la justicia de forma distributiva, equiparando las desigualdades (Rawl, 2003); contempla, así, que la educación y, en este caso la enseñanza, pueda atender a todos los sujetos de manera compensada.

El principio de Justicia en su versión de igualdad y equidad aplicado a la educación, Bolívar (2012) lo refiere a cuatro ámbitos: el primero, a la igualdad de oportunidades en la carrera escolar asegurando el acceso y permanencia al sistema educativo de todos los ciudadanos; el segundo, a la igualdad de enseñanza que provea de una docencia equitativa para todos según su capacidad que le permita alcanzar los aprendizajes fundamentales (en lo que nos centraremos seguidamente en el marco teórico); tercero, es la igualdad en la adquisición del conocimiento potenciando un aprendizaje extensible y modificable a las necesidades de cada alumno; y cuarto, efectuando la igualdad de resultados y éxito escolar cada cual desde su motivación y cultura particular - en estas dos últimas, tiene su raíz la última parte de nuestra fundamentación teórica. Para ello, Simon (et al., 2019) propone seis interrogantes de gran utilidad que nos ayuden a dirigir ética y eficazmente el proceso de enseñanza-aprendizaje como los siguientes: ¿con quién tratamos; en qué dimensiones se encarna (presencia, participación, aprendizaje y rendimiento); qué propósito perseguimos para conformar la educación integral; cómo se fundamenta específicamente en nuestra práctica concreta; qué tareas realizamos para su desarrollo; qué disposición de los recursos proveemos para ello?

En cuanto a la igualdad de enseñanza (Escudero, González y Martínez, 2009), esclarece cómo la acción docente en el aula sea esencial para un verdadero aprendizaje que haga equitativa y de calidad la enseñanza a todo el alumnado sin contribuir con la escuela a una reproducción de las desigualdades e injusticias sociales, sino al freno y contrasentido de éstas. En cuanto a la igualdad de adquisición de conocimiento y éxito, Sen (2000) matiza que ésta se relaciona directamente con la libertad de cada educando para desarrollarse como mejor se ha imaginado y desenvolverse socialmente como mejor se ha propuesto, es decir, de funcionar desarrollando al máximo su capacidad y decisión en la vida que desea. Así, la justicia social entendida como equidad y calidad de vida no es tanto lo que todos tengamos en acto, como las oportunidades que tenemos a disposición para adquirirlo, esa apertura que nos lo hace asequible y disponible también en potencia. Bolívar (2012), critica que el modelo que se sigue en las aulas y centros escolares sigue siendo predominantemente meritocrático y competitivo donde principalmente – salvo excepciones -, ganan los más favorecidos, y señala que si queremos alcanzar una sociedad realmente democrática ha de darse la oportunidad desde las aulas a que todos aprendan justamente, es decir, que la enseñanza llegue a todos por igual y de forma exitosa. Para ello, la labor docente equitativa y de calidad en las aulas es fundamental.

Por tanto, respecto a la educación en términos de equidad, se buscará abastecer de igualdad de oportunidades a cada alumno, lo cual se traduce en equilibrar la balanza dando a cada uno lo que corresponde para instaurar una igualdad efectiva donde todos los alumnos partan en paridad de condiciones (ej.: becas, dotación de recursos, etc.). Así pues, el derecho de aprender que venía siendo para unos pocos y más tarde fue democratizado, tiene ahora la obligación de adaptarse de tantos modos como sujetos haya:

para enseñar a todos los niños de manera efectiva, para enseñar a los aprendices en todas sus modalidades, para ayudar a cada niño en su mezcla particular de aptitudes y barreras para aprender. Educar a todos los niños de manera efectiva es la misión de las escuelas hoy en día. Sin embargo, gran número de niños no tiene todavía una oportunidad razonable de adquirir el conocimiento y las capacidades que les ayudarán a mejorar y contribuir a la sociedad actual. (Darling-Hammond, 2001, p. 11).

Todavía más, el derecho de aprender, significa que cada alumno tenga la oportunidad de recibir una enseñanza justa, equiparada a sus necesidades para que pueda aprender desarrollando sus capacidades, a sí mismo y al entorno donde participa. Esto compete tanto al nivel macro - políticas y programas -, como al nivel meso – centro educativo y organización escolar – y micro – acciones del docente en el aula con sus alumnos basadas en el currículo (Smyth et al. 2008). Este derecho de aprender para todos, tiene cuatro dimensiones que velar por parte de las políticas y programas de los niveles macro y meso: Disponibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad Y Adaptabilidad (Tomasevski, 2006). A saber, que ha de existir y estar disponible en centros y aulas con provisión de los recursos de calidad necesarios para que todos aprendan exitosamente; no solo deben existir, sino que se debe poder tener acceso a ellos en un sentido físico, económico y social en tanto que sean asequibles en su distancia, no signifiquen un impedimento por renta y que no exista discriminación de ningún tipo ni condición; al acceder a la educación formal provista para todos, su contenido y forma en el currículo y programas desarrollados deben gozar de calidad, actualidad y contextualización; también y fundamentalmente debe ser flexible y amoldarse a las características de los destinatarios a quienes se dirija y participen.

No obstante lo anterior, aunque de crucial importancia sea la estabilidad de los niveles legislativo y aplicativo, la unidad básica por excelencia donde ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje es el aula. Si bien es cierto que los niveles superiores lo condicionarán en gran medida, lo que ocurre en el nivel micro es en cierto modo independiente de aquello, pues de quien depende directa y proporcionalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje es del docente y sus alumnos. Aunque no existan políticas y programas acordes con una visión comprometida con la educación, o incluso puedan si quiera llegar a existir, en última instancia queda el profesor y el alumno y, si estos quieren, el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje ocurrirá - en mayor o en menor medida. Por la importancia que representa, de cómo desarrollar una enseñanza justa y de calidad en el aula - nivel micro - para que todos los alumnos puedan aprender eficazmente se ocupa la presente investigación. Para Darling-Hammond (2001), privar del derecho a aprender es también provocar el aburrimiento y hastío en el estudiante que asiste a clase sin por ello interiorizar los principios y aplicaciones de nuestra civilización y del civismo; o, dicho de modo positivo, el derecho a aprender, es que los estudiantes integren los conocimientos profundamente y a largo plazo, que vean su sentido, sean capaces de aplicarlo y disfruten con lo que hacen, de forma rigurosa y divertida al mismo tiempo (Freire, 1970)... en definitiva, que participen de los logros que la sociedad les transmite por medio de la educación y los pongan en práctica, a prueba y lo desarrollen a su vez, para seguir transmitiendo y construyendo los méritos de una cultura democrática, exitosa y de libertad.

A partir de la tercera parte del siglo XX se empieza a instaurar la necesidad del cambio y adaptación permanente después de las terribles consecuencias de dos guerras mundiales que emprendiese la desafiante tarea de crear una sociedad consciente y justa, lejana de prácticas que desatasen nuevamente semejantes barbaries; los análisis educativos, entonces, giran en torno a la escuela como un lugar de transformación: primero con reformas, después con la competencia docente y por último con el aprendizaje efectivo de los estudiantes. Este aprendizaje efectivo pasa de manera obligada por ser profundo, que vaya hasta la práctica, y diversificado, en el sentido de que puedan acceder al conocimiento por distintas vías y en cooperación constructiva con otros (Darling-Hammond, 2001).

2.1.3. Contextualización educativa

Antes de pasar a los apartados relativos a la eficacia docente, es de obligado cumplimiento hacer un repaso de la importancia que tanto el panorama internacional como el nacional otorgan a la calidad

y equidad educativas como aquí se está proponiendo, en vistas a producir aprendizajes efectivos en todos y cada uno de los alumnos y, por ende, a la mejora de sus vidas y del entorno social al que pertenecen. Si bien estos dictámenes representan una guía para progresar en el camino que más tarde deberán ser secundados por políticas y prácticas concretas para hacerlos realidad (Lee y Lee, 2020), orden que también seguiremos en este trabajo, no dejan de tener todo su sentido y razón de ser por concebirse como el motor que originará la puesta en marcha de las distintas iniciativas.

2.1.3.1. Panorama Internacional

En el plano internacional en materia educativa, no podemos comenzar por otra que no sea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (más comúnmente conocida como UNESCO), por la importancia trascendental que supone para las políticas que influyen en los distintos Estados y el consecuente desarrollo mundial que ejerce como efecto. El principal objetivo de la UNESCO es el establecimiento de la paz mediante la cooperación internacional en los ámbitos de la educación, la ciencia y la cultura. La ya emblemática Carta de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas de 1948, ha supuesto un hito en la historia después de la barbarie que sufrió la humanidad durante la Primera y Segunda Guerra Mundial. En consonancia con líderes de todo el mundo (Mohandas Gandhi o Aldous Huxley, entre otros muchos) y su previa aportación, se redactaron treinta puntos que significaban los derechos para todas las personas en todos los lugares del planeta o, también, los Derechos Universales. Entre ellos, el artículo número veintiséis, es el artículo referente a la educación como derecho fundamental donde expresa en sus puntos primero y segundo que toda persona tiene derecho a la educación y al libre desarrollo de la personalidad, respectivamente. La educación tendrá, por tanto, el objetivo del pleno desarrollo de la personalidad humana durante toda la vida y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. La educación es, pues, el medio que logra transformar las vidas y dotarlas de dignidad mediante no sólo un acceso universal a la instrucción, sino que ésta debe ser de calidad para todos (UNESCO, 2021). A raíz de lo anterior, el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño (UNESCO, 1989), establece como prerrequisito inexorable que la educación a lo largo de todo el sistema educativo sea provista para todos en condiciones de igualdad de oportunidades, denunciando en su artículo segundo la discriminación de cualquier naturaleza.

En los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el contexto actual de emergencia en el que nos encontramos (también los llamados “ODS”, aprobados en la Asamblea de 2015 - publicados en 2017), se proponen medidas contundentes que ayuden a cambiar los efectos de acciones desenfrenadas por parte de un consumismo frenético, irresponsable e inconsciente. El cuarto de los diecisiete objetivos que se proponen para ello es, precisamente, la “Educación de Calidad” por medio de “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. La séptima y última meta para alcanzarlo es la “educación de la ciudadanía para el desarrollo sostenible” con la que esta Tesis está íntimamente ligada. En concreto, dos de los tres ámbitos de acción que propone para conseguirlo se entrelazan con esta investigación por tratarse de “los entornos de aprendizaje eficaces” así como “los maestros y educadores”, con el fin de garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible y una cultura de paz.

La conceptualización de la UNESCO sobre la educación significó una mirada integral y comprehensiva sobre el aprendizaje y, sobre todo, de aquello que constituye una educación de calidad para que el primero pueda efectuarse (Informe Delors, 1996). La importancia de la educación de calidad se reafirmó como prioridad de la UNESCO de modo sobresaliente en la mesa redonda de Ministros de París en 2003 y versaba, principalmente, sobre la calidad de la educación. Para conseguir

los mejores efectos de ésta para todos, propone percibir el aprendizaje tanto al nivel del estudiante como de las prácticas de enseñanza y así, identificar y describir los procesos eficaces o de calidad (tal y como se pretende en este estudio).

Por descontada se da la absoluta relevancia que supone la educación para el desarrollo humano. En aquel mismo informe de Jacques Delors y sus colaboradores para la UNESCO, se apuntaba con toda claridad que la educación no debiera terminar a una edad concreta ni llegados a un determinado nivel, sino que ésta debe ser para todos y trazarse a lo largo de toda la vida, basados en cuatro pilares fundamentales; a saber: aprender a conocer, aprender a hacer, a vivir juntos y aprender a ser. El informe estima que mientras los sistemas educativos formales propendan a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, nunca se llegará a alcanzar una educación integral. En esa orientación deben buscar inspiración las reformas educativas de los países, tanto en la definición políticas pedagógicas como en la elaboración de nuevos programas para lo que hace especial alusión a la personalización de la enseñanza y el carácter activo y cooperativo de ésta:

Aunque en lo fundamental la profesión docente es una actividad solitaria en la medida en que cada educador debe hacer frente a sus propias responsabilidades y deberes profesionales, es indispensable el trabajo en equipo, particularmente en los ciclos secundarios, a fin de mejorar la calidad de la educación y de adaptarla mejor a las características particulares de las clases o de los grupos de alumnos. (Informe Delors, compendio, 1996, p. 38)

Más tarde, en el informe de la UNESCO (1998a) sobre la educación en un mundo en transformación, se dejan en evidencia los rápidos cambios y nuevas demandas emergidas a todos los niveles a lo largo y ancho del planeta, fruto del fenómeno de la globalización. En esta encrucijada, el papel de la educación se torna indispensable para hacer converger los elementos del rompecabezas y orientarlos hacia un futuro tan desafiante como enriquecedor. En este informe se ponen de manifiesto los cambios que hicieron evolucionar la instrucción pública durante el siglo XX, cuando tenía muy pocos y privilegiados destinatarios, y que a mediados de siglo demostró un notable esfuerzo por democratizar su acceso a la educación; ya en las décadas subsiguientes a los años '80, se empezó a notar un cierto aumento de su alumnado con el fin, entonces, de recabar capital humano como recurso que pudiera ser utilizado estratégicamente por los distintos países, cobrando así, cada vez, más relevancia para los mismos. En los albores del siglo XXI, la figura docente se vuelve esencial para poder responder con calidad y eficacia ante unas nuevas exigencias ya no solo cuantitativas, sino ahora ya cualitativas de su alumnado: no basta únicamente con estar escolarizado, sino que el resultado ha de responder con competencia ante las nuevas necesidades y exigencias globales (Alcolea y Álvarez, 2021).

La formulación de las competencias clave por parte de la Unión Europea (2005) ha marcado una línea de acción en la redacción de políticas educativas por parte de los países miembro – al menos. Teniendo como referente la formación a lo largo de la vida (*“lifelong learning”*), se contempla que el objetivo último de la educación obligatoria es que todos los alumnos adquieran en el proceso de enseñanza-aprendizaje las competencias necesarias para la vida en el mundo real, más allá de los márgenes de la escuela. Por ello, en el ámbito educativo la idea de determinar unos aprendizajes fundamentales para todos, debe hacerse desde un planteamiento que asegure la calidad, es decir, sin

que ello devenga en una conformación por el abastecimiento de saberes mínimos para la mayoría sino todo lo contrario, en el desarrollo máximo de cada personalidad.

En la publicación de la UNESCO de 2015 que replantea la Educación como bien común universal, propone su profunda revisión y reflexión para atender a las nuevas exigencias mundiales. El capítulo segundo titulado “Reafirmar una visión humanista”, se trata en profundidad la necesidad educativa del desarrollo no sólo profesional y cuantitativo de los conocimientos, sino también de la pertinencia del desarrollo personal y cualitativo de las personas dentro del sistema educativo si se pretende alcanzar sociedades modernas, plurales y abiertas que hagan posible un mundo avanzado en su complejidad donde impere la cultura de Paz. Para ello, en su cuarto y último punto, concluye que el indispensable “papel de los educadores en la sociedad del conocimiento” y el desarrollo sostenible no mira como finalidad última el beneficio económico y mercantilización de los recursos humanos (con su consecuente deshumanización de la persona y la división social - imagen imperante en tiempos actuales); sino el crecimiento de cada persona como única, imprescindible e irremplazable en la comunidad humana:

La visión humanista reafirma una serie de principios éticos universales que deben constituir el fundamento mismo de un planteamiento integrado de la finalidad y la organización de la educación para todos. Dicho planteamiento tiene consecuencias a la hora de idear procedimientos de aprendizaje que favorezcan la adquisición del conocimiento adecuado y la formación de competencias al servicio de nuestra humanidad común. El planteamiento humanista aborda el debate sobre la educación más allá de la función utilitaria que cumple en el desarrollo económico. Se preocupa ante todo por la inclusión y por una educación que no excluya ni margine. Funciona como guía para afrontar la transformación del panorama del aprendizaje a nivel mundial, en el que la función de los docentes y otros educadores sigue siendo primordial para facilitar ese aprendizaje con miras a un desarrollo sostenible para todos”. [...] “Al ensanchar así su radio de acción, la educación puede ser transformadora y contribuir a un futuro sostenible para todos. Basados en este fundamento ético, el pensamiento crítico, el juicio independiente, la resolución de problemas y las aptitudes básicas de información y comunicación son los elementos clave para desarrollar actitudes transformadoras. Un planteamiento integrado y humanista de la educación, como el que ofrecía en 1996 el Informe Delors, es perfectamente adecuado en el mundo de hoy, donde la sostenibilidad ha pasado a ser una preocupación central del desarrollo Mundial (...). Es

necesario un planteamiento holístico de la educación y del aprendizaje que supere las dicotomías tradicionales entre los aspectos cognitivos, emocionales y éticos. (pp. 37-39)

Es por ello que en la revisión de 2016 sobre las recomendaciones de la OIT y la UNESCO de sobre los docentes a nivel global (2019), se afirma con rotundidad que estos suponen una condición fundamental para garantizar una educación de calidad y puesto que “el Desarrollo Sostenible reconoce en su Objetivo 4 la importancia de contar con docentes calificados para garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, entonces “nada refleja mejor la capacidad de un país para obtener resultados en materia educativa que la calidad del cuerpo docente nacional. Un personal docente de calidad es el elemento «sostenible» del objetivo de desarrollo sobre educación” (p. 4).

2.1.3.2. Panorama Nacional

En la misma línea que el planteamiento internacional propone sobre la calidad de la educación como objetivo hacia el cual orientar los esfuerzos, la Constitución Española de 1978 vigente en la actualidad establece en su artículo veintisiete, en el punto primero y segundo, que todos tienen derecho a la educación y que ésta tendrá por objeto el desarrollo pleno (completo, íntegro como la no carencia de ninguna de sus partes) de la personalidad de cada alumno – siempre y cuando esté en el marco de los principios de convivencia democráticos y de los derechos y libertades fundamentales de las personas.

Un breve repaso por las leyes educativas de nuestro país a partir de la entrada en vigor de nuestra Carta Magna, nos hará más ilustrativo el poder reconocer la aplicación del artículo 27 en materia de educación y su desarrollo a lo largo del tiempo. Aunque la Ley General de Educación (LGE, 1970) data ocho años antes de la Constitución Española, es de interés subrayar aquí el reconocimiento oficial que se hace en ella de la crítica del sistema educativo implantado hasta la fecha. Entre otras muchas razones, por contribuir a una clara discriminación de clases en el acceso a la educación, comienza a perseguirse a partir de ese momento y paulatinamente en el tiempo que debiera ser gratuita y obligatoria – si bien es cierto que no se expresa literalmente, sino que supone una prospectiva para su posterior existencia. La calidad aquí, viene reflejada predominantemente en términos de equidad, debido el contexto del que se trata, aunque también se alude al significado de eficacia en el sentido del logro del aprendizaje efectivo de los alumnos; todo ello lo podemos ver en los siguientes elementos: impulsa el principio de igualdad de oportunidades, así como de flexibilidad y apertura pedagógica para adaptar la educación al mundo moderno y del trabajo, así como a la autónoma orientación por parte del propio alumno en el desarrollo de su personalidad. Aquí, pues, toman relevancia la innovación pedagógica, la formación continua del profesorado y la planificación estructurada de la instrucción nacional.

La LOECE de 1980 (Ley Orgánica de Estatuto de Centros Escolares) estuvo marcada por una gran inestabilidad política lo que impidió su acuerdo e implantación, pero como texto legislativo pone de relieve su profundo interés por modernizar el sistema educativo y aumentar, así, la calidad del mismo. Para ello, comienza a vislumbrarse el reconocimiento a la figura del alumno y la relevancia de aprendizajes útiles que le permitan hacer frente a las necesidades del contexto concreto por medio de la adaptación de los programas y de la libertad de cátedra que lo efectúen; también se toma en consideración la participación de los distintos agentes de la comunidad educativa por su carácter activo. Es, al fin, la LODE de 1985 en la que radican dos principios fundamentales en el Derecho a la Educación - de ahí sus siglas -, esto es, implantar la gratuidad y obligatoriedad de acceso para todos

sin excepción, así como aumentar los niveles de calidad de la enseñanza. Para ello, se propone el desarrollo de la propia personalidad de cada alumno, a través de la integración de los hábitos intelectuales y de las técnicas de trabajo y los conocimientos necesarios para participar activamente en la sociedad de forma respetuosa, cooperativa y pacífica.

En la LOGSE de 1990 (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) - que tuvo mayor estabilidad y aplicación en el tiempo - se enraiza fuertemente la concepción de calidad educativa en términos de eficacia, amén de lo cual se instaura una reforma amplia y profunda del sistema educativo en aras de dotar a los alumnos de cualificación competente con la que poder responder a las exigencias presentes y futuras por medio de: la innovación, flexibilidad/adaptación curricular y descentralización. La LOPEG de 1995 (Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes) no modifica substancialmente la ley anterior, sino que regula y complementa ciertos procedimientos escolares aún sin formalizar.

Asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. Por ello, lograrla es un objetivo de primer orden para todo proceso de reforma y piedra de toque de la capacidad de ésta llevar a la práctica transformaciones sustanciales, decisivas, para de la realidad educativa. (LOGSE, 1990, p. 3)

En 2002 se aprobó la LOCE (Ley Orgánica para la Calidad de la Educación) que, aunque no llegó a implantarse, pretendía disminuir las altas tasas de abandono escolar en la ESO y aumentar el nivel de conocimiento del alumnado – también aumentaba los rangos educativos a la primera infancia y la población adulta, haciendo más plausible así, la educación para toda la vida. Para ello, además de integrar todos los elementos desarrollados en la legislación más arriba expuesta, incorporó nuevas y concretas acciones que buscaban posibilitar la conquista con éxito del aprendizaje efectivo. A saber, que puso de manifiesto: el reconocimiento de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación y su capacidad para transmitir valores - así como de la escuela en conjunto -, y por parte del alumno planteó el fomento de la autoestima en el plano personal y, en el profesional, la promoción de la investigación y el espíritu emprendedor; todo ello con un sistema de rendimiento de cuentas que hiciera posible la mejora, pues: “Nunca ha sido tan evidente que calidad y equidad, desarrollo económico y cohesión social, no son elementos contrapuestos, sino objetivos ineludibles, a la vez que complementarios, del avance de nuestras sociedades” (LOCE, p. 1).

En 2004 se paralizó esta ley que no llegó a aplicarse y en 2006 se instauró la LOE (Ley Orgánica de Educación). En esta otra se buscaba hacer frente a la misma situación anterior tanto en materia de fracaso y abandono escolar como en los bajos niveles de resultados en las principales asignaturas - según informes internacionales – a lo que se añadía la conflictividad en los centros, la rigidez del sistema educativo y la consecuente desmotivación del profesorado. Una fuerte determinación también esta vez por un compromiso expreso con la calidad de la educación otorgada por el Estado junto con una cultura del esfuerzo por parte de toda la comunidad educativa, pondrían en marcha sistemas acordes con la Unión Europea, como son: la mejora de la capacitación docente, accesibilidad, permanencia y dotación de recursos necesarios para una educación a lo largo de toda la vida, así como el desarrollo de la libertad y responsabilidad individuales y colectivas, consecuentes con sus actos.

En los comienzos del siglo XXI, la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los

jóvenes, sin exclusiones. Como se ha subrayado muchas veces, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisolubles. (LOE, p. 6)

No obstante la ley anterior que paralizó la Ley Orgánica para la Calidad Educativa, la LOMCE de 2013 (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) volvió a recuperar aspectos que se intentaron poner en marcha con anterioridad. Para ello, añade en su aplicación tres líneas principales: la transparencia en las medidas de rendimiento académico - aumentando el conocimiento y los idiomas, el uso de TIC (nuevas tecnologías de la información y la comunicación) y los itinerarios formativos -, la profesionalización de la docencia – especificando objetivos concretos - y la autonomía de los centros – para aumentar la competitividad y la innovación. En la cita más abajo expuesta por su pertinencia con el tema de estudio, se expresa con claridad la importancia ya no solo de la equidad de la educación, por la que refiere a todos los alumnos, sino ahora ya de manera eficaz con la que consigan exitosamente el desarrollo completo de la persona por medio de un aprendizaje y enseñanza de calidad:

Detrás de los talentos de las personas están los valores que los vertebran, las actitudes que los impulsan, las competencias que los materializan y los conocimientos que los construyen. 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 (...) tanto en lo profesional como en lo personal. (LOMCE, pp. 3-4)

Por último, La ley LOMLOE de 2020 (Ley Orgánica de Modificación de la LOE) sintetiza y contextualiza los principios de equidad y eficacia para una educación de calidad que consiga el aprendizaje efectivo en todos los alumnos. Por su pertinencia y adecuación, en lugar de su descripción, se expone la original a continuación:

Mientras que para cualquier persona la educación es el medio más adecuado para desarrollar al máximo sus capacidades, (...) para la sociedad es el medio más idóneo para transmitir y, al mismo tiempo, renovar la cultura (...) promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. [...] La LOE también adoptó un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea y la UNESCO. Estas instituciones proponían mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, mejorar la capacitación de los docentes. (LOMLOE, pp. 1-5).

2.2. El docente eficaz

“Así pues, los docentes importan mucho. Pero, para ser importantes en el ejercicio efectivo del derecho a la educación, tienen que reunir las condiciones adecuadas. ¿Cuáles son? [...] os proponemos que empecéis considerando que ser profesionales es una condición básica general que ha de ser incorporada por todo maestro para enseñar bien. Por eso, vamos a tratar de introducirlos en la profesionalidad docente” (Portela y Nieto, 2022, p. 22)

2.2.1. Concepto y caracterización

2.2.1.1. La educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tal y como propone Doval Salgado (1979), antes de tratar un concepto concreto, conviene adentrarnos en la incursión de sus raíces y dejar a la propia lengua que refleje su estado original y primitivo que nos permita referirnos a él de forma unívoca o, al menos, delimitada: por tanto, comenzaremos conceptualizando el término de “educación”. Según lo define el Diccionario de la Lengua Española (2021), la educación es la acción y el efecto de educar como puede suponer la crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes, también instruidos por medio de la acción docente. El verbo “educar” tiene sus raíces en el verbo latino “*educere*”, verbo factitivo que le supone tener doble objeto. Donde lo usual es encontrar un único sujeto que realice la acción referida, aquí que el verbo se realice depende ya no de la acción individual sino dual de dos sujetos para que se produzca; de tal modo que hay un sujeto que debe implicar a otro distinto de él - a quien va referida su actividad - para poder desarrollar la acción que les compete a ambos por igual y sin cuya colaboración, sería imposible su consecución. Educar viene, por tanto, del verbo latino *educere* cuya etimología se divide en dos raíces: *ex/ducere* (donde *–ex* significa sacar; y *–ducere* guiar) que es poner fuera a otro de un determinado estado (Diccionario de latín-español de Miguel y Morante, 1867). Así, del verbo *educere* proviene también el verbo “*educare*” que de forma semejante significa conducir a otro hacia su estado de desarrollo o plenitud, dando todavía más protagonismo al sujeto a quien se acompaña; educar en castellano es, pues, dirigir y encaminar el desarrollo y perfeccionamiento de las facultades intelectuales y morales del niño o joven por medio de preceptos, ejercicios y ejemplos (Diccionario de la Lengua Española, 2021). El educador o el enseñante es, por tanto, quien inicia la acción de guiar o conducir al educando - sin cuya voluntad no sería posible llevar a cabo el proceso de que él mismo es protagonista (Wilson y Corbett, 2007).

De igual modo, podemos ver que de la sistematización de los contenidos de la educación en nuestra cultura occidental se encarga la Pedagogía. Pedagogía es un término que proviene del griego antiguo y significa “guiar al niño” (*‘paidón= niño/hijo; ágogos= conducir’*) por medio de la labor del pedagogo, quien por deducción se trata de aquel que conduce al niño en el proceso de su educación. En la Grecia Antigua, la *Paideía* (en griego, la educación o formación del niño - Dicciogriego, 2022) era el proceso de crianza que se encargaba de transmitir los valores, saberes y técnicas de una generación a la siguiente en su sociedad. De ahí que el pedagogo fuera a quien se encomendara la labor de guiar al pupilo a través de una tarea de crecimiento y desarrollo personal. Para Platón, la educación de los niños era una acción de orden superior donde se desarrolla todo el ser y no sólo su parte cognitiva, es decir, tanto su formación cognoscitiva como su desarrollo práctico, de habilidades y destrezas. En su texto “La ordenación del Estado” (380 a.C.), o también traducido como “La res pública” en latín y “La república” en las lenguas modernas, explica que la educación metafóricamente es conducir a la persona fuera de la caverna para conquistar su estado de libertad por medio de la práctica de las virtudes y, por ende, del Bien; para él, esto se consigue por las vías racionales del conocimiento de la

realidad como verdad objetiva - de la que se ocupa la Filosofía, más allá de los sentidos subjetivos -, la concepción de la belleza como fruto de la bondad interior y de la práctica de la justicia cuyo fruto irrenunciable es la felicidad; la dialéctica sería el método de razonamiento deductivo a partir de los principios generales, para guiar al alumno a conocer la realidad en estado puro y salir de sí mismo y su concepción particular del mundo circundante (Platón, 2011). Sobre esta concepción de la educación como bien de orden superior estaba instaurada la escuela platónica, seguidora de la estela de Sócrates de quien Plutarco escribió al respecto las líneas a continuación - fieles al valor supremo que otorgaban a la educación:

¿A dónde, hombres, os dejáis llevar, los que ponéis todo vuestro esfuerzo en la adquisición de riquezas, pero os preocupáis muy poco de los hijos a los que se las vais a dejar? (Palabras de Sócrates, en letras de Plutarco “Sobre la educación de los hijos”).

Según Aristóteles afirma en el Protréptico, la filosofía es el amor por la sabiduría, el conocimiento fundamentado y veraz. El conocimiento real nace de la contraposición entre la teoría y su práctica, un enriquecimiento que fluye en el diálogo y contraste entre dos visiones de una misma realidad y la reflexión de ella. Es por ello que, el hombre educado en la *paideia* de la polis griega y más tarde en la *humanitas* de la civitas romana, desarrolla el logos para hacer posible desenvolver todas las otras capacidades que posee, pudiendo, así, rendir su vida más plena y mantener un estado de felicidad más estable y consciente, indaga sobre su forma de ser y existir, define posibilidades y límites propios y de la naturaleza que le rodea. Es por medio de la educación que se perpetúa el legado de una cultura, se transmite a las nuevas generaciones que lo asimilan y transforman, mediante el vehículo del proceso de enseñanza-aprendizaje establecido en una interacción relacional y afectiva que abarca la totalidad de la persona.

El hecho de la educación formal, por lo tanto, tiene lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. Como concepto, la enseñanza abarca desde la acción de enseñar en sí misma hasta su propio efecto (Diccionario de la Lengua Española - RAE, 2021); es decir, que debe producir un aprendizaje para que suceda puesto que, si no produce aprendizaje alguno, la acción de enseñar no llega a existir como tal (para que pueda darse, es indispensable que exista alguien que aprenda; si alguien enseña en solitario o al vacío, no está enseñando sino simplemente recitando). Siguiendo con el orden deductivo, podemos observar que, si la enseñanza es el acto y efecto de enseñar, enseñar es, a su vez, el acto de instruir con reglas o preceptos a otra persona, comunicando sistemáticamente ideas, conocimientos, doctrinas o creencias que se inculcan en ella (extraído a partir del Diccionario de la Lengua Española, 2021). Por ende, podemos afirmar que la enseñanza es en sí un proceso dual ya que – tal y como el verbo factitivo educar – necesita a otra persona que a su vez aprenda para que exista, de lo contrario, la enseñanza no se produce: es por ello que nos referimos más concretamente al concepto de “enseñanza-aprendizaje” pues está haciendo alusión a dos sujetos implícitos que realizan dos acciones distintas, esto es, el que enseña y el que aprende (en múltiples contextos, siempre que se de este binomio que acabamos de establecer). Mientras tanto, el aprendizaje es un acto individual que no requiere necesariamente de una enseñanza expresa e intencionada que lo produzca, un sujeto puede aprender de infinitas formas y experiencias sin tener por ello que existir un primer sujeto que las enseñe intencionadamente - siempre se puede aprender por uno mismo. Aprender es, así - siguiendo las definiciones del diccionario-, el acto de adquirir el conocimiento por medio del estudio teórico y albergarlo en la memoria por medio de la experiencia práctica (en psicología, el aprendizaje efectivo se confirma con la adquisición de una conducta que prevalece en el tiempo); sin embargo, como aquí se expone, el acto de aprender no requiere de una

enseñanza explícita mediada por otro sujeto para que se produzca (este concepto de aprendizaje, se abordará más adelante, en relación al acto que confiere al alumno y al tema que lo trata).

Una vez llegados a este punto, se debe diferenciar entre los tipos de educación que podemos encontrar o la clasificación que se establece en virtud de los tipos de procesos de enseñanza-aprendizaje que encontremos - ya que la educación es el hecho que acontece en ellos. En esto, la educación puede ser formal, no formal e informal pues con motivo de existir a lo largo y ancho de la vida de todos, debe salir de la institución para abarcar otras necesidades y otros destinatarios, por medio de vías alternativas que complementen y completen la primera de ellas (Faure, 1972). En España, el hecho educativo mediado y programado, se entiende en ámbitos reglados o no reglados por el Estado: la educación formal y la educación no formal son respectivamente las enseñanzas(-aprendizajes) que tienen lugar en el sistema educativo formal, como decíamos, establecido por el Estado, o las enseñanzas(-aprendizajes) externos a dicho sistema educativo (los cursos opcionales como, por ejemplo, las clases extraescolares, un curso de ocio y tiempo libre, un curso de cocina o de marketing, etc.). Por el contrario, la educación informal es el proceso de enseñanza-aprendizaje que se establece con espontaneidad, sin previa planificación ni alguna organización (aquí estaría el proceso mediante el cual una madre enseña a su hijo el idioma natal, o por medio del cual un lector aprende a buscar en una biblioteca a partir de las indicaciones dadas por el bibliotecario, también un usuario que aprende valores económicos en función de las explicaciones del banquero, etc.). En el tipo de educación formal, enmarcada por el sistema educativo, encontramos la planificación y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que va a ser mediada por el docente y recibida por el alumno; esto ocurre en los límites del aula, dentro de los centros educativos de una nación. Aquí es donde podemos introducir la figura del enseñante para pasar después a la del aprendiz, pues este sin aquel puede existir en cualquier contexto que se encuentre, pero el primero no puede hacerlo sin que exista el segundo ni tiene sentido el centro educativo tal y como lo conocemos. En conclusión, la educación formal es un hecho que surge cuando hay un docente que enseña unos contenidos que son aprendidos por los alumnos; este hecho se puede confirmar si dicho proceso se ha desarrollado de forma eficaz, es decir, que la enseñanza haya logrado su objetivo: que el alumno aprenda, se desarrolle y haya un cambio en él realmente.

Pasemos ahora, pues, a adentrarnos en la figura y acción del docente para pasar más tarde a los efectos de su enseñanza, esto es, el aprendizaje discente.

2.2.1.2. La figura docente

Siguiendo las indicaciones de Salgado como hemos hecho previamente, comenzaremos delimitando conceptualmente el término que tratamos. Por definición, el profesor es la persona que ejerce o enseña una ciencia o arte (Diccionario de la Lengua Española, 2021); su labor es enseñar conocimientos y saberes con la finalidad de que sean aprendidos por sus alumnos. El profesor es la pieza clave y motor del proceso formal de enseñanza-aprendizaje en el aula porque sin él no habría enseñanza que impartir ni un aprendizaje en el alumno a partir de ésta (Alcolea y Álvarez, 2021). El proceso de enseñanza-aprendizaje que acontece en el aula, viene enmarcado por el centro educativo que a su vez está estructurado según las indicaciones del sistema educativo, delimitado por la legislación del contexto sociopolítico. La educación, por tanto, es el objeto del que trata el sistema de elementos que se acaban de exponer a través del proceso de enseñanza-aprendizaje formal; el óptimo aprendizaje a partir de una enseñanza idónea en el aula es, a su vez, el objeto principal de la presente investigación.

El profesor se emplaza como elemento fundamental en el ámbito educativo. Por demostrada se da su relevancia en el objetivo de alcanzar el aprendizaje discente: ningún otro elemento ha tenido hasta ahora el peso de influencia que éste representa, gracias a su relación y comunicación directa con el alumno. Sin embargo, esta unicidad no lo convierte en una figura aislada aunque su acción docente se encuentre en los límites del aula, sino que en realidad se encuentra enclavado dentro de un sistema de elementos y se desenvuelve como eslabón dentro de una comunidad educativa; se trata de un órgano colegiado enmarcado dentro de una administración que lo engloba, creada formalmente por profesionales a los que se les atribuye funciones administrativas de decisión, propuesta, asesoramiento y control.

Así, dicho profesor se sitúa en el centro docente ubicado a su vez dentro de las coordenadas de la Administración Educativa con un enfoque Sistémico e Institucional – (proveniente de la Teoría General de los Sistemas del biólogo Bertalanffy quien en 1968 describió la particular estructura de funcionamiento complejo de cada sistema que más tarde se aplicó a la toma de decisiones, gestión y dirección a nivel institucional). Como veníamos viendo, el docente está contextualizado dentro de una sociedad concreta, con su propio sistema educativo que genera cierto tipo de centros educativos, en cuyas aulas éste ejerce su enseñanza singular con el fin de lograr el aprendizaje de unos alumnos en particular. Así pues, podríamos establecer tres niveles de influencia en la acción del profesor, según venga determinado por los programas y políticas del Estado, los planes y proyectos del centro en el que se encuentre, y las acciones particulares de concreción del currículo en su aula; lo que respectivamente hace referencia a los niveles macro-meso-micro de concreción del currículo como habíamos enunciado en los párrafos precedentes y que tienen en cuenta la influencia comprehensiva de los ambientes permeables en el alumno (Bronfenbrenner, 1992).

En este sentido, nos centraremos en la eficacia docente a partir del aprendizaje de los alumnos y su resultado no sólo final, sino también procesual. La figura docente ha demostrado ser el principal influyente en el aprendizaje del alumno y a través de la cual se hacen los mayores esfuerzos para mejorar el aprendizaje en los alumnos (Medley, 1982; Sanders y Rivers, 1996; Burroughs, 2019; Chetty et al., 2014; Rivkin et al., 2005; Rockoff, 2004; Goe et al., 2008; Hattie, 2009; Good et al., 2009; Cruickshank et al., 2016; Muijs y Reynolds, 2017). Del total de responsabilidades atribuidas a los factores que inciden en el aprendizaje discente, la influencia externa supone la media parte del porcentaje y el otro medio corresponde al propio individuo que aprende. Aunque el 50% de la responsabilidad de aprender recae en el propio sujeto que recibe la enseñanza, ello lo abordaremos en el último capítulo dedicado al alumno y su aprendizaje. El docente, ciertamente, no supera el 30% de responsabilidad, sin embargo, es de notar aquí que no carece de relevancia teniendo en cuenta que es el factor externo que más porcentaje representa y, visto de este modo, tiene un peso más que justificado para su estudio en profundidad. Es de interés resaltar el valiosísimo estudio encabezado por Hattie y sus colegas (2003; 2009) cuyas evidencias también han sido comprobadas por otros (ver por ejemplo Rowe, 2004). En él se demuestra que de lo que aprende el discente, éste tiene el 50% de responsabilidad, mientras que la parte externa representa la otra mitad, donde el docente sólo representaría hasta un 30% del total en el mejor de los casos; el resto de la responsabilidad recae sobre la familia y el grupo de pares en un 10% y el otro 10% restante entre la escuela y el equipo directivo que la gestiona. En este 30% de responsabilidad que el profesorado tiene, está centrada la presente investigación por ser el factor externo más relacionado y directamente proporcional con el aprendizaje discente (Kyriacou, 2010). Por ello, es fundamental identificar cada una de sus características y desglosarlas en unidades de contenido que hagan posible aplicarlas y desarrollarlas en la práctica del aula.

En el estudio sobre Escuelas y calidad de la enseñanza de la Organización para La Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 1991), el capítulo “El papel vital de los profesores” pone de relieve el requisito irrenunciable que la competencia y la dedicación de los profesores suponen para la consecución de una educación de calidad, que dé cuenta del efectivo aprendizaje por parte de los alumnos. En un estudio internacional realizado por la UNESCO en sus Escuelas Asociadas hace apenas una década, se les preguntaba a los alumnos de numerosos países sobre las características que ellos identificaban en un buen profesor. Según las respuestas de estos alumnos, el buen profesor para ellos es aquel capaz de mostrarse cercano y firme a la vez, un profesor que también sabe tener autoridad para guiar a sus alumnos con seguridad al tiempo que les inspira confianza para mostrarse transparentes y, así, poder conocerse mejor a sí mismos. Afirmaciones que se recogen de los propios alumnos reflejo de lo anterior, son las siguientes: es un amigo en quien confiar que les conoce y entiende de manera particular; también les sabe escuchar e incluso aprende de ellos y posibilita el acto de reflexión; es un modelo a seguir, transmitiendo lo máspreciado del conocimiento y la cultura; y, por último, afirman que el buen profesor es aquel que les hace crecer y desarrollarse autónomamente, ayudándoles a alcanzar sus propios objetivos (Alcolea y Formella, 2021).

Sin embargo, cuando nos acercamos a la figura docente y analizamos sus características, podemos observar la existencia de ciertos patrones que se repiten según el tipo de profesional al que aludamos. Si bien es cierto que cada docente es único y en cada momento de su profesión actúa de manera distinta sin que lleguen a existir dos días iguales – ni tampoco con ánimo de establecer ninguna etiqueta por ello –, en el intento por ordenar sus atributos, darles sentido y coherencia que nos sirvan en la estabilización y transferencia de conocimiento práctico, podemos abstraer la siguiente clasificación. Siguiendo el estudio de Cruickshank (et al. 2016), se divide la figura docente según su faceta personal y después en virtud de su faceta profesional (lo que aquí hemos replicado en términos de “docente” y “prácticas docentes”, tratados respectivamente en el presente capítulo y el siguiente). Según la modalidad de su buena enseñanza, podemos identificar docentes que con su docencia ejercen mayor o menor grado de influencia positiva tanto en el aprendizaje como en la vida de sus alumnos (Cruickshank et al., 2001, p. 326). Así pues, a razón del tipo de acciones que efectúe, podemos clasificar al buen docente en diez tipos:

1. *Docente ideal*: capaz de alcanzar estándares subjetivos establecidos por directores, supervisores y profesores de un centro educativo.
2. *Docente analítico*: utiliza determinadas técnicas de observación para registrar su grado de consecución de los objetivos didácticos.
3. *Docente obediente*: desempeña adecuadamente las funciones docentes asignadas.
4. *Docente competente*: obtiene certificados que confirman las competencias requeridas
5. *Docente experto*: posee amplio y transferible conocimiento profesional y puede hacer más en menos tiempo.
6. *Docente reflexivo*: examinan el arte y la ciencia de la enseñanza para convertirse en practicantes más reflexivos y hábiles a la vez.
7. *Docente satisfaciente*: complacen a sus alumnos, padres o tutores, colegas y/o supervisores.
8. *Docente sensible a la diversidad*: son sensibles a las necesidades de los alumnos que son diferentes.
9. *Docentes respetados*: poseer y demostrar cualidades consideradas como virtudes.
10. *Docente eficaz*: logra el mayor rendimiento de los estudiantes.

Este estudioso con sus colegas (y apoyado y sostenido por muchos otros, por ejemplo: Rosales, 2012), argumenta que el mayor grado de influencia positiva lo tiene el docente eficaz, razón por la

cual se detiene detalladamente en la exposición y descripción de los elementos que lo componen. Aquí nosotros le secundamos y, con permiso, le tomamos el ejemplo.

Students learn more from teachers with certain characteristics... Teachers differ greatly in their effectiveness, but teachers with and without different qualifications differ only a little, *in a title* (Wayne and Youngs, 2003, p. 100-101; la cursiva es nuestra).

2.2.2. Factores y condiciones de eficacia docente

“La enseñanza eficaz se ocupa de qué aspectos de la experiencia de aprendizaje contribuyen a su eficacia y cómo estos aspectos tienen el efecto que tienen” (Kyriacou, 2010, p. 15).

A raíz de esta definición, Kyriacou establece una clasificación a la hora de acercarnos a la eficacia docente según la forma (*what/qué* y *how/cómo*) de estudiarla; a saber que, según el nivel de profundización y enfoque de la perspectiva, este autor divide el estudio de la eficacia docente en tres ramas principales: la primera y más superficial, es aquella que busca maximizar el Tiempo de Aprendizaje Activo (ALT – *active learning time*, en inglés) y la Calidad de Enseñanza (QI – *quality instruction*) para aumentar el rendimiento académico de los estudiantes (Kyriakides et al., 2009); la segunda y más sutil, es la rama psicológica que busca entender los procesos mediante los cuales los alumnos aprenden para maximizar su desarrollo (Woolfolk et al., 2006), lo que únicamente es posible mientras ellos mismos, los alumnos, tengan voluntad, presenten interés, estén receptivos y los objetivos les sean asequibles; y, por último, estaría la tercera rama y más concreta, que bebe de la Pedagogía como artesanía que modela el proceso de enseñanza-aprendizaje (contenidos, estructura, recursos, tiempos, organización, actividades, objetivos, evaluación, etc.) - tomando en cuenta tanto al profesor, como al alumno, así como los contenidos académicos (Kounin, 1970; Bandura, 1997). Nosotros aquí, como la definición de Kyriacou, tratamos de entender pedagógicamente qué acciones del proceso de enseñanza-aprendizaje hacen que el alumno aprenda mejor, según la experiencia de éste mismo.

Cuando hablamos de los factores y condiciones de eficacia docente, estamos tratando directamente de aquellas características del docente que inciden de forma positiva en el aprendizaje de los alumnos. Rockoff y colegas (2011) lo denominan las “Cinco Grandes” características de la personalidad de un docente eficaz y engloba simpatía, conciencia, estabilidad emocional, extraversión y apertura a la experiencia. Si bien esta afirmación es cierta, se estipula de difícil constatación ya que los medios y métodos que se emplean para la investigación educativa suelen operar en lo observable, en lo externo, mientras que esta esfera de actividad ocurre, en gran medida, en el interno de los profesores y los alumnos, de difícil acceso y corroboración al investigador que la observa y estudia. No obstante, existe cierto consenso en la comunidad científica sobre determinados rasgos en la enseñanza que demuestran favorecer condiciones que posibilitan el aprendizaje en los alumnos. En este estudio, recurrimos a la experiencia discente, interna y oculta a la vista de quien observa, para que sea ésta - la experiencia del alumno – la que comente qué actitudes y acciones del profesor le han ayudado más a aprender mejor y por qué (como se ilumina en otros textos – p.ej. Good et al., 2009).

Dentro de su figura profesional podemos distinguir diferentes rasgos: físicos, psicológicos, conceptuales y procedimentales que estudiaremos en profundidad en este y el siguiente capítulo, bien se relacionan a la identidad docente (cómo es, qué piensa y sabe) o a su práctica de enseñanza (qué

hace y cómo lo hace) respectivamente. Respecto a los rasgos físicos (quién es), psíquicos (cómo es) y conceptuales (qué sabe y piensa), el perfil del educador varía en función de su edad, sexo/género, preparación inicial y formación continua (UNESCO, 1998b, sobre los docentes y la enseñanza), su pensamiento y personalidad. Por ser la más completa, nosotros seguiremos esta clasificación a continuación, sin embargo, según cada autor, lo podemos encontrar clasificado de distinto modo: para Burroughs (y otros, 2019) estos factores se pueden englobar en tres grandes apartados, tales como su conocimiento, su experiencia y su comportamiento.

Según este estudio de la UNESCO sobre los docentes y la enseñanza (1998b), se pone de relieve que: respecto al sexo del profesor, podemos afirmar que suele ser una profesión más desempeñada por el sector femenino que conlleva, en muchos casos, una menor valoración social arraigada en factores culturales; en cuanto a la edad, se recoge el hecho de que en los países menos desarrollados sea desempeñado por un perfil más joven que carece, en numerosos casos, de una mayor cualificación de los niveles a los que enseña sin estar apoyado por una red profesional de orientación y supervisión – mientras que, por el contrario, en los países más desarrollados cuenta con un reconocimiento social y económico a medida que aumenta la antigüedad del profesional; de modo similar ocurre con la preparación y la formación en curso, a medida que el país está mejor cualificado, aumenta también la curva de formación inicial y continua en el perfil del profesorado, desarrollo que reforma y construye la educación a partir de la escucha y la atención a las demandas de este cuerpo profesional - crucial también para la repercusión social del estatus del mismo; seguidamente, el pensamiento del docente se relaciona a sus creencias o concepciones personales (atribuciones, expectativas y teorías), el conocimiento en el que se basa (saberes y dominio profesional - “*expertise*” que veremos en el siguiente capítulo), así como sus juicios y toma de decisiones (aquí la planificación docente) relacionándose directamente con el rendimiento académico de los estudiantes - según los estudios de Good y Brophy (2008) y colegas (2009); por último, existen evidencias en Cruickshank (2016) - entre tantos otros – de que los rasgos de personalidad del docente pueden trascender al alumno e influir positivamente en su aprendizaje, para lo cual el primero ha de ser motivador (entusiasta, cálido, depositar credibilidad y confianza en el alumno), positivo (esperanzado, optimista y alentador) y con buen temperamento (trabajador, organizado, prudente, realista, sincero, seguro de sí, flexible y versátil).

A continuación, estudiaremos en profundidad esta clasificación particular y aunque nos atengamos a ella respecto a la parte personal del docente eficaz, existen otras clasificaciones similares que engloban las características del docente eficaz que debemos tener en cuenta con el fin de concebir en modo amplio las realidades y ámbitos que son compartidos por la comunidad científica (aunque sus denominaciones y atributos puedan variar en función del autor y el contexto); en el caso de Burroughs (y otros, 2019), esta clasificación sea según su conocimiento, su experiencia y, así, su comportamiento. La OECD (1991) afirma que las características del docente y la docencia eficaz se dimensionan en el conocimiento, las habilidades didácticas, así como de gestión de la clase, autorreflexión y empatía con la dignidad de los alumnos (Egeberg y McConney, 2018). Para Zabalza (2020), la parte personal del docente que terminará influyendo en su práctica profesional, se divide en sus teorías, percepciones, expectativas y atribuciones de la realidad, las alternativas y recursos que contempla como respuesta a ésta, y la concepción de su rol en relación con los alumnos. En el caso de Cattell (1931), reflejadas por los diversos actores de la comunidad educativa, las características más importantes en un docente por orden de relevancia son su personalidad y voluntad, inteligencia, tacto y simpatía, ausencia de prejuicios y sentido del humor. Y, por último, Kyriacou (2010), divide estos ámbitos y sus respectivas atribuciones en cuatro como lo son el estado personal del docente (relajado y seguro de sí, adecuado ejercicio de la autoridad con sus alumnos que se preocupa y ocupa del desarrollo completo de sus alumnos), competencia didáctica (conocimiento específico, interés y

motivación por la asignatura, así como creación de oportunidades de aprendizaje efectivo para los alumnos con un clima de clase idóneo que lo permita), control sobre la clase (busca que los alumnos se comporten correctamente, compartan el cumplimiento de normas y se esfuercen en su propio desarrollo por medio del respeto mutuo y la aceptación de cada humanidad) y estableciendo disciplina (con rutinas claras que organicen los distintos momentos dentro de la misma clase según los objetivos a lograr en cada uno de ellos y las acciones pertinentes).

Este docente eficaz es, por tanto, aquel que por sus características personales y actuaciones profesionales es capaz de lograr el mayor aprendizaje en los alumnos. Por ello, es este capítulo nos detendremos en profundidad en las cualidades que componen la parte personal del docente eficaz. Aunque previamente a la década de los años sesenta, las cualidades del docente eficaz evidenciadas por la investigación educativa habían sido observables en su persona e ido en la dirección de la supervisión externa para el rendimiento y el alto índice de resultados (Cattell, 1931), posteriormente a dicha época y más concretamente en los albores del nuevo siglo, esta dirección comienza a tomar otra vía más centrada en el docente capaz de motivar a los alumnos y de crear diferencias dentro del mismo centro educativo (es decir, qué hacía en clase con los alumnos ese tal profesor eficaz, Kyriacou, 2010). La diferencia que aparenta ser sutil es en realidad profunda si reparamos en el hecho de que la primera vía de indagación únicamente era capaz de explicar las diferencias entre centros educativos, lo que dio constancia de un sistema educativo que reproducía las desigualdades sociales: donde más recursos existían y mayor fuera el nivel socioeconómico, mejores resultados se obtenían y viceversa (como demuestran las investigaciones de Coleman, 1968); sin embargo, no era capaz de explicar las diferencias de resultados entre alumnos de distintos profesores como sí logró entender la segunda perspectiva investigadora. Por tanto, las características que pudo identificar esta segunda corriente en un docente capaz de crear diferencias entre los alumnos de un mismo centro son extraídas de estudios empíricos, en situaciones reales, lo que las hace estables e iluminadoras de la práctica educativa (a cuya práctica se le atribuyó la autoría del docente analítico que sabía indagar en sus propias clases y crear procesos de mejora dentro de esta - Simon y Boyer, 1968). Estas características personales son vitales para establecer un ambiente de apoyo a los estudiantes y capaz de motivarlos en la tarea de aprender ya que la estructura semántica del profesor es la que configura y dirige la práctica educativa que se da en segunda instancia (Forsberg et al., 2021) – aunque al que lo presencia, sea el primer nivel perceptible, siendo en realidad la consecuencia de una concepción del mundo y estructura mental previas a la acción, por lo que se dice que “el pensamiento del profesor es el vínculo mediador entre teoría y práctica” (Pérez Gómez, 1987, p. 7).

Por ello, para que un docente sea eficaz en la práctica educativa, previamente ha de tener una concepción del mundo, una estructura mental y una forma de pensar conscientes de su rol e influencia en el desarrollo de los alumnos, abiertas y a disposición de los mismos para que su materialización sea igualmente fecunda y de largo alcance; divididas en tres grandes ramas son las que veremos a continuación que describen su “saber ser” y “saber estar” con los demás (compartidos en grandes líneas por Cruickshank et al., 2016; Tomlinson 2006; Rosales, 2012; Santrock, 2021; etc.), a saber:

1. *Apasionados* (Day, 2014). Los docentes que realizan con fervor su profesión y se muestran confidentes con los alumnos, demuestran respeto y confianza en ellos, incrementando en consecuencia el nivel de satisfacción personal y, así, el nivel de aprendizaje. Si nos ceñimos a lo que ocurre en el aula, este entusiasmo de los docentes se materializa en el interés que ponen al enseñar y lo involucrados que se muestran con su asignatura, así como la vigorosidad y dinamismo físico con que lo demuestran y es percibido por sus alumnos, puesto que en el caso contrario de nada serviría; no se trata de sobreactuar el comportamiento, sino más bien de cuidar la forma en que se transmite

la información con el fin de captar la atención de los alumnos y abrir el camino hacia el aprendizaje desde una buena enseñanza (Good y Brophy, 2008).

a. Positivos y veraces (Rockoff et al., 2011). Los profesores eficaces son optimistas y tienden a pensar en positivo sobre la capacidad de sus alumnos para aprender y la suya propia para ayudarles eficazmente a lograrlo por medio de su enseñanza por lo que les motivan a superarse y les brindan apoyo para ello. Aunque no se conoce exactamente de qué manera inciden en el rendimiento, existe un alto grado de consenso al afirmar que las altas expectativas docentes sobre los sujetos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, afectan transversalmente el modo de enseñar y, por ello también, el modo de aprender de los alumnos y sus resultados de aprendizaje no solo académicos sino también y sobre todo personales (Goleman, 1995, 1998). Del mismo modo, los estudiantes dicen aprender más de la enseñanza cuando el docente goza de credibilidad, es honrado (íntegro) y digno de confianza, lo que no se mide por sus títulos, sino por la forma en que transmite la información y se relaciona con los alumnos, así como por su comportamiento ejemplar, buena voluntad y disposición como resultado de una personalidad abierta a, sincera con y sin distinción de trato hacia los demás.

b. Esperanzados (McHugh et al., 2013). Esto hace que su relación con los alumnos sea distinta: les preste más atención y se sientan valorados, por lo que estos en consecuencia aprenden más y mejor. Para nosotros, se traduciría en formas de afecto y reciprocidad que sean capaces de conocer las necesidades subyacentes de los estudiantes y adaptar la enseñanza en consecuencia. Así, se fundan altas expectativas en los aprendices sabiendo que influyen en su capacidad de superación (Bandura, 2006a), evitando hacer surgir la profecía autocumplida para lo cual es necesario revisar y contrastar constantemente nuestro parecer (Phillippo et al., 2017). Ello puede graduar la dificultad de los objetivos a medida que aumenta el desarrollo cognitivo del alumno, atribuible al propio docente que enseña (McHugh et al., 2013), y afectará su planificación, uso eficiente del tiempo y nivel de retroalimentación; de este modo, cuidan los detalles físicos (vestido, acciones y lenguaje), psicológicos (calma y confidencialidad) y cognitivos (conocimiento, corrección, actualización y perfeccionamiento del conocimiento, etc.) de su profesionalidad.

2. Motivadores (Cruickshank, 2016). Los docentes eficaces dan muestra de depositar su confianza en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que les hace disfrutar con lo que hacen capaces de entablar una relación con sus estudiantes de respeto e implicación en su vida personal, lo que ha demostrado ser un medio para alcanzar excelentes resultados de valor añadido en ámbitos de pobreza (Coleman, 1968; Wayne y Youngs, 2003). Ello facilita que los alumnos depositen su confianza en ellos, lo cual promueve un clima de bienestar en clase y estimula el aprendizaje de lo que se enseña por medio de sus características personales como las que estamos describiendo.

b. Cercanos y alegres (Kim y Seo, 2018). Para los estudiantes parece fundamental que un buen profesor comience, antes de nada, por establecer una relación cálida y acogedora con ellos, así como demostrar transparencia y autenticidad en su personalidad. En cuanto a su presencia alegre y con sentido del humor, impera tanto la espontaneidad suscitada en momentos inesperados como la seriedad bajo auspicios de entretenimiento planificados que capten la atención e incrementen la posibilidad de memorización de los alumnos. Según Maslow y su jerarquía de las necesidades humanas (2016), una persona es más propensa a aprender cuando tiene las necesidades básicas cubiertas, tales como seguridad o apoyo, confianza, estima y reconocimiento personal (lo cual estaría relacionado con los tres primeros estadios de su pirámide) que crean un sentido de pertenencia por parte de los participantes, aumenta su involucración y, por consiguiente, el nivel de atención a la lección y su consiguiente aprendizaje.

b. *Dan ánimo y brindan apoyo* (Phillippo et al., 2017). Aquí, la labor docente de creer en el alumno, confiar en su capacidad potencial, alentarle en su proceso de desarrollo del aprendizaje y de darle los apoyos que él mismo necesite o nosotros estimemos oportunos por nuestra experiencia, está indirectamente atendiendo necesidades de pertenencia, afecto y estima, así como de éxito (Maslow, 2016), lo que se traduce en la práctica como la aceptación incondicional de la persona del alumno reconociendo sus razonamientos, esfuerzos y potencialidades antes que la mera corrección o incorrección de sus respuestas. Ello es especialmente imprescindible en un buen profesor sobre todo en los momentos de dificultad del estudiante y cuando se le quiere ayudar a salir de ese estancamiento que les mantiene en un estado de frustración persistente, para hacerles recobrar el ánimo y la esperanza en sí mismos, para devolverles un reflejo de sí que no consiguen recuperar en determinadas circunstancias.

3. *Utilizan la Proactividad: instauran un clima propicio para el buen funcionamiento del grupo-clase* (Santrock, 2021). Como figura de autoridad en clase, se guste o no, el docente es responsable de la armonía, el reparto de roles, de establecer la disciplina y fomentar las buenas relaciones interpersonales entre los alumnos dentro de clase. La proactividad docente en el aula es aquel posicionamiento psicológico que toma activamente el control de la clase y decide qué hacer en cada momento, anticipándose a los acontecimientos (Diccionario de la Lengua Española, 2021), creando, así, un clima de seguridad emocional que da por demostrado su alto grado de consenso en la influencia positiva, aunque indirecta, que ejerce en el aprendizaje del estudiante, concebida como la calidad de la atmósfera académica - por lo que se le otorga prioridad y especial cuidado por su notada relevancia (Nilsen y Gustafsson, 2016). Así, el profesor es percibido como ser humano, cercano a la realidad y necesidades de los alumnos, que invita a escuchar activamente su enseñanza y a responder conscientemente con el propio aprendizaje por estar emocionalmente reconfortados (Forsberg et al., 2021); previene así el mal comportamiento sin deber estar premiando o castigando constantemente, sino creando las condiciones propicias para que el grupo-clase funcione adecuadamente bajo su propia dinámica de trabajo. Ello se consigue gracias a lo siguiente:

a. *Son asertivos* (Formella, 2020). Una vez llegados a este punto, se trata de tener un tono neutral en la expresión de nuestras emisiones como docentes hacia los alumnos. La asertividad, según el Diccionario de la Lengua Española (2021) es la cualidad de asertivo y asertivo es, a su vez, el adjetivo referido a una persona que expresa su opinión de modo firme o afirmativo a la hora de comunicarla a los demás; esta forma de expresión del propio parecer en comunidad, manda mensajes claros, cordiales y constructivos que inicialmente predisponen a su escucha activa y, seguidamente, promueven la voluntad de una respuesta pronta por parte de quien los recibe (Formella, 2009). Este comportamiento docente, lleva consigo conductas concretas como puede ser mirar a los ojos mientras se escucha atentamente a cada alumno - a quienes se les conoce y se les llama por su nombre -, se les saluda amigablemente y con una sonrisa al entrar en clase, así como otras acciones tales como, por ejemplo, mostrar interés por sus vivencias particulares y proporcionar nuestra implicación personal como participación en ellas.

b. *Emplean la disciplina: establecen normas y rutinas compartidas* (Brophy, 2003). La estabilización de las normas de clase hace las veces de las reglas de juego, sin las cuales no habría un funcionamiento adecuado del grupo, sino que cada cual actuaría según su parecer y su criterio deviniendo la convivencia en un problema de difícil o imposible solución. Su comunicación clara a los alumnos desde el primer día, así como el consenso con estos para que lleguen a comprender su sentido, interiorizarlas y a participar en su aplicación (estabilización de rutinas), se torna fundamental para el correcto funcionamiento del grupo-clase. Dicho funcionamiento y su adecuada sintonía está basado en el respeto, la cooperación y la implicación democrática que conlleve a su responsabilidad.

Así, se crea un clima de clase idóneo que haga posible una enseñanza de calidad, tanto como un aprendizaje efectivo, en un estilo docente que guía e informa las directrices hacia el objetivo con la participación de todos.

c. *Hacen uso de refuerzos y estrategias* (Hattie, 2009). Una vez llegados a este punto, se trata de mandar mensajes positivos aún en las equivocaciones, tener estrategias que materialicen vías de orden y saber reconducir los malos comportamientos. Un clima y ambiente de clase proactivo, con reglas claras y compartidas democráticamente, donde los miembros actúen responsablemente y cuyo funcionamiento esté basado en el optimismo, refuerzos positivos y estrategias para mantener el orden, que resulte en el óptimo aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de razonamientos de orden superior y devenga en una cohesión de grupo que les sirva de entrenamiento para una vida de aceptación y acogida, de diálogo, contraste y crecimiento en comunidad (Brophy, 2003). Aunque pueda reconocerse su enorme potencial y su práctica efectiva, no se debe abusar de ellos ni descontextualizarlos de su sentido de ser sabiendo que los estudiantes deben hacer su obligación independientemente de la gratificación que obtengan a cambio (es decir, abogando por una motivación extrínseca en detrimento de la intrínseca), así como hacerlos adultos en las vivencias que no siempre, o casi nunca, van a venir edulcoradas con premios y adulaciones - aunque se hagan bien las cosas en la vida real. Del mismo modo, existen estrategias que pueden redundar en el desarrollo de la madurez y responsabilidad de los alumnos como pueden ser: velar con nuestra atención su comportamiento y sacar las lecturas pertinentes del mismo; establecer contacto visual que haga consciente al alumno de la atención que le presta el docente concretamente a él/ella; ubicuidad del docente en tanto que está presente no solo corporalmente sino también conscientemente, por lo que puede atender lo que pasa en clase y controlarlo, siendo en todo momento figura de autoridad que representa el orden y seguridad para todos; afabilidad e inmediatez que incitan al docente a actuar de modo amable justo en el momento posterior en que se realiza una acción la cual se pretende modelar en virtud de su naturaleza; mantenimiento de la atención e interés de los alumnos, por medio de preguntas, incitando al razonamiento, dando un tiempo limitado pero adecuado para desarrollar una tarea determinada; visibilidad del profesor y proximidad espacial que recuerde la estructura de la clase y la repartición de roles que haga conscientes a los participantes de su papel y la responsabilidad de sus obligaciones; disponibilidad de recursos educativos que posibiliten en todo momento desarrollar el trabajo indicado y potenciar la diligencia en los alumnos (Cruickshank et al., 2016).

Aunque parezca que esté de más hacer alusión al mal comportamiento en líneas escritas, a veces lejanas a la complejidad de la realidad escolar, cuando nos encontramos inmersos en ésta, deviene una necesidad imperante contar en nuestro repertorio con acciones estratégicamente pensadas ante el mal comportamiento que, indudablemente, impera en infinidad de contextos educativos y es una realidad bien sabida y conocida por todos sus participantes. El mal comportamiento puede ser relativo en función del contexto en el que nos encontremos, del nivel de su intensidad y de su intencionalidad (pues una misma acción en contextos y matices distintos, así como en individuos o intenciones distintas, pueden significar cosas bien diversas entre sí), aunque dentro de los límites del aula el mal comportamiento abarca toda acción que cree disturbio e impida la fluidez del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, el dar clase óptimamente (Forsberg et al., 2021). Al mismo tiempo, el mal comportamiento puede ser provocado tanto por parte del alumno como del docente (McHugh et al., 2013) (puede ser facilitado por la inadecuada preparación de la clase que devenga en un descontrol de los alumnos sin rumbo ni objetivo fijos, una corrección injusta que repercuta en la aparición o acentuación de ese supuesto mal comportamiento, trato diferenciado hacia los alumnos con favoritismos o indiferencias, usos verbales inapropiados como las ironías o sarcasmos, etc.).

Por ello, saber tomar decisiones correctamente es un potenciador para saber gestionar las disrupciones rápidamente y se tomarán mejor en virtud de “que sea mejor el remedio que la enfermedad”, es decir, en función del momento de la clase en que se hace la intervención, que sea equiparable al grado de disrupción, el tipo de estudiante y su intencionalidad, así como la duración de la misma. Los nombramos brevemente recuperados del trabajo de Everstone y Harris (1992) por su pertinencia y utilidad aún en la actualidad, según el nivel de intervencionismo docente: *a) extinción*, es ignorar el mal comportamiento que es leve aportándole atención al buen comportamiento (e indicando con nuestra apuesta lo que es correcto y adecuado); *b) desistir dócilmente*, no interviniendo verbalmente, antes de que el mal comportamiento llegue a más y se agrave - sin interrumpir ni distraer el ritmo de la clase (por ejemplo, estableciendo contacto visual, haciendo ademán con la cabeza o expresión facial incluso el tono de la voz y hasta carraspeando, acercamiento espacial o incluso un leve toque con la mano, son algunos de ellos); *c) reprimenda*, aunque se usa en demasía por parte del profesorado, su uso es inefectivo, a menos que sea imprescindible, por interrumpir el proceso de enseñanza-aprendizaje: el docente eficaz suele usarlo en privado, explicando a su alumno la intolerancia de sus acciones y las respectivas consecuencias, así como escuchan al alumno en cuestión y entienden el trasfondo del comportamiento para poder adecuar su intervención al mismo; para los casos más graves, se podría justificar el *d) tiempo fuera* donde la persona que disgrega es apartada del ritmo de la clase por breve tiempo mientras desarrolla un trabajo reflexivo de introspección, que busca reconducir su mala conducta por medio de la concienciación (puede ser dentro o fuera de los límites del aula y según las circunstancias lo aconsejen, es decir, en el propio escritorio, en un rincón, al lado del docente, etc.); por último y menos recomendado a menos que sea el caso, encontramos el *e) castigo*: por ende, éste será más adecuado cuanto más sutil y concreto sea (incluyendo inexorablemente el asesoramiento docente al estudiante sobre cómo y por qué debe reconducir su comportamiento) - sus detractores argumentan que crea un clima negativo en clase pues supone una forma de agresión y mal ejemplo siendo contrario a su finalidad, que puede crear rencor tanto si es acertado cuanto más si fuera equívoco, así como que no llega a la raíz del problema ni trabaja con las causas, mas únicamente con sus expresiones superficiales por lo que no se está haciendo ni ética ni profesionalmente una buena labor docente; en los casos más graves, donde sea imprescindible, se debe hacer de modo consciente, puntual, rápido, sencillo y siempre conectado directamente con la acción en consideración.

La finalidad es hacer comprender y compartir a los estudiantes que, aunque el mal comportamiento es inaceptable, su persona siempre será aceptada y acogida, así como que supone una parte fundamental e irrenunciable del grupo-clase: por ello, siempre es un buen momento para empezar de nuevo y reconducir aquello que se debe mejorar pues todos, inclusive los profesores, debemos estar constantemente en la búsqueda del equilibrio justo de nuestras acciones. La proactividad no es sino establecer una disciplina, mediante reglas y rutinas claras, que indique el camino hacia la concordia, evitando obstáculos o estancamientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Forsberg et al., 2021); interiorizadas y cooperadas por los alumnos, evitará previamente las posibles disrupciones y encaminarán un ambiente de clase positivo y propicio, principalmente para participar en el proceso de EA y consecuentemente para favorecer la socialización de los estudiantes por medio de dinámicas que implican al entero grupo, comenzando por la acción unitaria del individuo (Brophy, 2003); el docente eficaz es consciente de esta realidad y la fomenta y mantiene por ser básica y fundamental para el efectivo aprendizaje de sus alumnos, mientras que la eficacia va disminuyendo a medida que la labor principal del docente se trata en estar restituyendo constantemente un orden rígido y volviendo estratégicamente ese único “buen camino”. Otras diferencias que se encuentran entre la eficacia y su contrario, radican en el acto de presencia que acompaña a los alumnos o que, por el contrario, no se preocupa por su proceso seguido, también en la versatilidad del docente capaz

de realizar más de una acción al mismo tiempo según las necesidades del contexto, lanzando señales que capten la atención de quien aprende motivándole a ello, proveyendo a continuación de los retos y desafíos adecuados para mantenerla y desarrollarla (Kounin, 1970, en Brophy, 2003).

En cuanto a la visión del profesor sobre la enseñanza eficaz, el exhaustivo estudio realizado por Asthon y su equipo (1983), busca en profundidad cómo los profesores se ven a sí mismos como eficaces o no y resume en ocho los puntos que extrae: 1. Los profesores con un sentido positivo de eficacia se ven a sí mismos como capaces de enseñar y ven a los estudiantes capaces de aprender, mientras que las actitudes de la eficacia están empeoradas o bien por una percepción baja de las capacidades personales o bien una baja percepción de las capacidades del alumno. 2. Se reconoce el hecho de que las actitudes de eficacia del profesor pueden diferir dependiendo de los alumnos con los que trabajan. 3. Las percepciones de eficacia hacen referencia a actitudes que pueden estar o no relacionadas con la eficacia del profesor, concibiéndose la posibilidad de que un profesor que informe de su alto sentido de eficacia pueda no poseer las capacidades que el cree tener; y viceversa, un profesor insatisfecho con su actuación que duda de sus capacidades puede ser un profesor eficaz. 4. Las percepciones de eficacia de un profesor están directamente relacionadas con sus sentimientos de competencia profesional y autovalía. 5. El sentido de eficacia de un profesor puede variar dependiendo de los objetivos que están bajo consideración, por lo que su estudio necesita atender a los objetivos de la Materia. 6. El sentido de eficacia personal puede verse influido por los objetivos que los profesores establecen para sí mismos, pudiendo marcarse unos fácilmente alcanzables mientras que otros presenten una mayor dificultad en su logro. 7. En cuanto a la relación entre actitudes y conducta, se admite la idea de que un sentido positivo de eficacia puede “causar” el hecho de que un profesor utilice conductas docentes eficaces, mientras que también puede suceder - viceversa - que el empleo de conductas docentes eficaces pueda influir en el sentido de eficacia del profesor. 8. Factores no relacionados con las actitudes y conductas pueden influir en lo que un profesor piensa y hace: la conducta del alumno, la organización escolar, el clima del aula, o las actitudes de profesores compañeros son algunos ejemplos de los factores que pueden influir en el sentido de eficacia. En cuanto a los alumnos, veremos en los capítulos cuarto y quinto destinados a ello, sus vivencias y percepción sobre la eficacia docente.

Y, por último y en contraste, de cómo ven desde fuera esos docentes llamados eficaces a sus alumnos, es representativa la siguiente enumeración facilitada por Tomlinson (2006) y que puede ilustrar esa conformación personal del docente de la que se ha expuesto detalle más arriba: los ven como personas únicas y aprecian a toda la clase, sin distinción, ayudando a cada cual a desarrollarse al máximo posible como su mayor objetivo; para ello, todos los esfuerzos del docente que logra enseñar eficazmente a sus alumnos, están justificados y le sirven infinidad de recursos con tal de contribuir a ello, adaptándose en cada momento y a cada necesidad; por esta causa, establece normas y reglas claras y compartidas con sus alumnos con tal de sembrar procedimientos útiles que faciliten y fructifiquen el camino educativo; es esta la motivación para mantener con profesionalidad su entera dedicación, buscando siempre el crecimiento de ambos agentes del proceso educativo de EA, tanto el del mismo alumno como el suyo propio como docente.

2.2.3. Un espacio indispensable para la vocación: predisposición interna del docente.

“Si el profesor, se ha limitado a seguir el ‘texto’ para que el alumno pueda ‘aprobar’ la asignatura, no conseguirá en él su afiliación por el estudio (quizás los aborrezca y hasta sueñe con quemar ‘los libros’ una vez superado su problema). El hombre así formado no perfeccionará su cultura, ni será ‘autodidacta’ (...) para el bien común de su sociedad”

(Salvador López Arruebo, 1988, p. 4)

En el Diccionario de la Lengua Española (2021), la vocación viene entendida como la dedicación y ejercicio de algo para lo cual se tiene disposición profunda; esta disposición en profundidad a un estado de vida, profesión o carrera particular, está inducida por una llamada interior de la persona que siente la necesidad de responder a ella para su satisfacción y desarrollo personal. La etimología de la palabra vocación proviene del latín *vocatio*, *-ōnis*, que significa ‘acción de llamar’ (llamamiento que la persona siente hacia un ejercicio, hacia una profesión). Asimismo, profesión es, según el Diccionario, la acción y efecto de profesar y profesar es, a su vez, tener o mostrar un sentimiento o una actitud hacia alguien o algo (de lo que implícitamente se deriva que para ejercer una profesión se debe tener aprecio por ésta y actitud de llevarla a cabo). Existen ciertos oficios y profesiones que, siendo mecánicos y sin necesitar de una dedicación completa de la persona, no precisan de esta aportación esencialmente personal a su trabajo; sin embargo, partiendo de la propia definición del concepto educación que tiene lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, veíamos que era un verbo de doble sujeto donde no se puede enseñar si alguien no aprende, es decir, no se puede sacar a alguien de ningún estado si no hay voluntad por ambas partes de actuar en dicho proceso.

La voluntad de ir al encuentro del discente por parte del docente, es un acto volitivo que requiere de la aportación libre de cada educador por enfrentarse al yo del educando y, juntos, caminar hacia una meta altamente obstaculizada por las características personales y contextuales. Otros le han llamado a esta parte del docente su conocimiento intrapersonal, es decir, de sí mismo y su capacidad de auto-gestión, (“*intrapersonal knowledge*” - Collinson, 1999, explicando a Gardner y su modelo de vanguardia sobre las inteligencias múltiples, así como a Goleman y su modelo de inteligencia emocional, y de Perkins su inteligencia tridimensional neurológica-experiencial-reflexiva como aportación genética-social-personal respectivamente), o también la faceta de las creencias y valores del docente (“*teacher believes and values*” en Rockoff et al., 2011, haciendo a su vez una síntesis de otros textos; Day, 2014; Zapata, 2018). Este conocimiento intrapersonal está tomado como ética y predisposición internas donde reside tanto nuestra concepción del mundo, así como la conformación de las virtudes que componen nuestra personalidad y que afectan, en última instancia, a nuestro comportamiento como un todo – evidenciando la importancia y rutinización que otorgan a esta faceta los docentes eficaces en post de conseguir mover a sus alumnos hacia la mejora del aprendizaje. Por ello, para lograr los objetivos de desarrollo en cada persona, tener vocación docente es un requisito fundamental *sine qua non* para poder tener un encuentro auténtico con el alumno y avanzar en conjunto. De otro modo, es muy improbable que el primero pueda atraer la atención del segundo y éste logre aprender voluntariamente, menos todavía de forma compleja y en profundidad.

Es por ello que nada de lo hasta aquí expuesto sería posible sin este factor imprescindible y que tantas veces brilla por su ausencia, se le da muy poca relevancia o se da por descontada su presencia como si existiera por defecto u obligación o, incluso, fuera irrelevante su aportación: la muy olvidada vocación. La vocación es el principal factor que hace posible la consecución de docentes de calidad cuyo objetivo es perseguir con ahínco la educación de sus alumnos; sin ésta, las distintas formaciones

y su puesta en práctica quedarían comprometidas. A propósito de ella, Bonimar y Fitzgerald (2020) afirman que tener vocación es dedicarse a ello a lo que se tiene inclinación profunda, buscando nuevos y mejores recursos a través de la formación e investigación conjunta para responder de forma actualizada a las demandas continuas de la sociedad. A partir de esta afirmación se puede abstraer que no es únicamente necesario dotar de recursos al docente, sino que éste de por sí debe tener iniciativa y creatividad propias que le indiquen cómo y cuándo ponerlos en práctica; es la vocación, precisamente, la que dota de ánimo su práctica educativa y guía con fuerza y determinación el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello se puede concluir que no cualquiera puede desempeñar con éxito la labor docente, para ello hay que poseer lo más importante, esto es, vocación (Alcolea y Álvarez, 2021).

Vocación entendida como ilusión e interés intrínseco de enseñar con la única finalidad de que los alumnos aprehendan y para ello da tiempo cualitativo, se llena de paciencia, no antepone el fin a los medios sino que otorga su importancia a cada momento, pues cada uno de ellos suma su parte en el total para alcanzarlo con éxito, cada alumno en la medida de sus posibilidades, pero siendo exigentes con el desarrollo máximo de sus capacidades (Tomás Alvira, 2005). Así, el profesor no sólo está preparado para enseñar de forma profesional, sino que es tenido en cuenta en el ámbito social como motor para el desarrollo íntegro de los alumnos y goza, por tanto, de un estatus que le hace respetable y venerable al mismo tiempo logrando unir las facetas vocacional y profesional que hacen que su trabajo sea eficaz (Simola, 2005).

Los medios y recursos que la inspiración y la experiencia han enseñado al maestro, siendo de notar que cuando hay vocación y genio docente y educador, de todo saca partido el maestro para enseñar y educar, siendo el mundo un arsenal de cosas, y cada idea, palabra y hecho le da ocasión de hacer ver aquello que se propone: lo ocasional nada quita a lo fundamental.

(Manjón, 1945, p. 27)

No es de extrañar, que la vocación sea recogida por maestros y profesores sénior en escritos conclusivos como faceta fundamental en el docente que muchas veces es pasada por alto pero que en la cosecha de años de experiencia brilla y reluce como la que más (Kleinman, 2020). Fundamental se torna esta predisposición docente, esta especie de elección natural a la que llama el interior de la persona que ejerce dicha profesión, una llamada al encuentro con el alumno, al diálogo y la apertura de sí a abrir lo profundo del pupilo, a quien se ha de acompañar a través de cuantiosos aprendizajes, a una vida mayor, ulterior a todas las formas y metodologías disponibles y no excluyentes ni óptimas, sino complementarias y e igualmente oportunas para lograr lo verdaderamente importante lo que supone convertirse en persona íntegra, a realizarse plenamente: “Se puede afirmar que mantener y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y con la naturaleza, debería ser la finalidad fundamental de la educación en el siglo XXI” (UNESCO, 2015, p. 38).

Pocos hasta la fecha, se han atrevido a fundamentar esta dimensión cualitativa del profesor como lo ha hecho Christopher Day que se enfrentó a un paradigma cuantitativo donde la eficacia era medida únicamente en términos prácticos y estandarizados; para él, la vocación está íntimamente ligada a la Pasión por enseñar (2014) y es ésta precisamente la que más tarde da forma práctica a los procesos en el aula y que conseguirá que los alumnos aprendan de forma significativa. En su libro nos

ofrece una guía pormenorizada y sistemática por los estudios que, de manera empírica, han atribuido logros mensurables a la enseñanza y el aprendizaje a partir de esta pasión docente.

Cuando se trata del desarrollo ya no solo académico, sino también personal de cada educando y del conjunto de ellos - como supone la convivencia social -, se torna necesario centrar el paradigma pedagógico en la persona como un todo; donde integrar el conocimiento importa, pero igualmente importa el desarrollo del saber ser de la persona y el saber estar para vivir en sociedad (Cruces, 2008), sin menoscabo de ninguna faceta constituyente del ser humano. Según esta postura (cuyo exponente representan sin duda los contribuyentes Henry Giroux, Lawrence Kohlberg, Abraham Maslow, Emmanuel Mounier – por citar algunos) , actualmente encontramos representaciones de dos realidades que no deberían estar contrapuestas sino complementadas: por un lado se da cada vez más relevancia al desarrollo personal y social en un logro histórico sin precedentes, mientras que por otro la supremacía del positivismo paradigmático se hace más patente con una preocupación por las notas académicas como único fin que debe perseguir el estudio del conocimiento, perdiendo su sentido de ser y su originalidad sin tener en cuenta la persona ni su desarrollo colateral, para bien o para mal. Los resultados académicos están en función del desarrollo de cada pupilo y no al contrario, cada cual en función de una notación numérica relegando aspectos más profundos e importantes de la persona como sus cualidades y virtudes a un segundo plano; inevitablemente, ello deviene más tarde en deterioro social cosificando a las personas como meros recursos económicos, invirtiendo la escala de valores de sociedades sanas, intercambiando ahora el fin por los medios:

Por ello el humanismo enmarca los ideales en la formación de comunidades democráticas, responsables y libres. En términos educativos, no es posible concebir un mundo dividido. [...]

Si bien la educación no es la solución total a la problemática del mundo actual, dentro del paradigma correcto sí es una forma viable de evitar la pasividad y retomar la toma de conciencia responsable. [...] El aprender no debe generar un costo, mucho menos humano, no debe ser ‘a pesar de’, sino ‘con’. Este diálogo, este encuentro continuo implica tener presente al otro. (Cruces, 2008, p. 2)

Precisamente por esto es por lo que un docente capaz de despertar el interés por su asignatura, la motivación por (‘movido hacia’) aprender en sus alumnos, es un docente que implica su parte personal para poder desarrollar la parte profesional que viene en segunda instancia, una vez se ha instaurado la relación humana de modo sincero y estable con sus alumnos, pues el trabajo que se sigue se hace en equipo, la educación no es en solitario, sino que conlleva implícitamente un acompañamiento. El educador es, pues, corresponsable para la formación de personas de carácter definido y estable, con inteligencia y voluntad cultivadas, cuya orientación sea la consecución de fines nobles a través de la coherencia en sus vidas y el dominio de sí que les lleve a ponerse al nivel de sus alumnos y ser solícitos de todos los demás. Ésta es la labor del docente que es, a su vez, educador. Al educar, su persona ha de presentar integridad y unidad para cultivar la mente y el cuerpo del educando por medio de una educación personalizada atendiendo a todas las facultades humanas dentro de la propia particularidad (García-Hoz, 1993; Strikwerda-Brown et al., 2008).

Profesor con vocación, es aquel que está al servicio del bien de sus alumnos. Tiene deseos de relacionarse con cada uno, de forma desinteresada en sí mismo, para *inter-essere* (entrar dentro) del alumno saltando la superficialidad. En esta actuación colegial reside la calidad de los ciudadanos del mañana. (Tomás Alvira, 2005)

En Portela y Nieto (2021), se pone de manifiesto la relevancia que supone la vocación para el docente. La vocación es concebida como preferencia vivaz de una persona hacia la educación de los demás, el compromiso y obligación de contribuir al desarrollo social en última instancia por encima de sus intereses particulares o colectivos, es la entrega completa que se hace para la consecución de un bien mayor. Esta disposición profunda lleva a responder con la contribución personal para la cual se presentan cualidades requeridas y deviene, al mismo tiempo, en la propia autorrealización por medio del desarrollo de esa tarea; de hecho, según estos autores refieren dicho “concepto tiene raíces religiosas y, en otros tiempos, ese bien superior ha sido asociado, por ejemplo, a la misericordia hacia las personas y, en último término, al amor a Dios: sirviendo a otras personas se estaría sirviendo a Dios” (p. 30). Y aunque profesión y vocación puedan ir separadas – apuntan - encontrándose más tarde o no llegar nunca a cruzarse, conviene poner de manifiesto – recuerdan - la importancia de conjugar lo mejor de ambas, la profesionalidad y seriedad rigurosa que requiere la realización de un trabajo bien hecho y de calidad, así como la pasión, entrega y compromiso férreos que nacen de lo profundo del que profesa dicha vocación y que le serán altamente necesarios para hacer frente con espontaneidad y frescura a las distintas situaciones cotidianas, añadiendo con naturalidad alegría y creatividad (no dejándose vencer por los obstáculos con facilidad).

Si nos adentramos en la figura del docente para-con sus alumnos, entramos en los procesos de comunicación que establece con ellos. El docente puede caracterizarse como aquel que transmite conocimientos y desarrolla las facultades tanto físicas, como intelectuales y morales de los alumnos a los que enseña (lo que también podemos denominar como educar, más allá de enseñar estrictamente): por tanto, su primer deber es respetar, venerar y perfeccionar la particularidad de cada alumno comenzando por el cultivo de su propia persona para ser ejemplar y transmitir en primera instancia aquello que él mismo es, con originalidad y coherencia; por tanto, el docente se convierte en un sabio anexionando su propia vida a los principios morales, correspondiendo así a la realidad misma y a los más altos fines: la práctica con mayúsculas del bien y del amor a los demás como principio universal por encima de sus apetencias particulares (Manjón, 1945).

El docente con ánimo tiene siempre delante de sí el aprendizaje de su alumno como finalidad última. Cuando esto así, todo le sirve de recurso de enseñanza y su cercanía es más próxima al alumno por lo que también queda inmerso en un círculo de aprendizaje y mejora constantes; por ello, sus alumnos están involucrados en una oportunidad continua de aprendizaje a través de la cual el profesor también aprehende. De este modo, cuando éste se pone a disposición de sus alumnos, se preocupa por ellos, la relación es sincera y existe la implicación de la propia vida por parte del profesor, esto es captado de forma positiva por parte del alumno. Este último resulta motivado y, así, implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje con cierta complicidad y es entonces cuando se siente responsable de su mismo avance en la adquisición de conocimientos y conformación personal, es decir, se siente responsable de su propio aprendizaje.

Pero enseñar no es una acción sencilla ni unilateral, sino que los profesores deben enfrentarse a un amplio público no sólo en cuanto a número de participantes sino también en niveles de dificultad

y multitud de situaciones, es por ello que tener una baja ratio de estudiantes por docente con materiales actualizados y competentes es necesario para enseñar de forma eficiente y creativa. Aquí, el objetivo radica en una educación personalizada para dar a cada alumno lo que es necesario a sí, para mejorar o perfeccionarse como persona, es decir, aumentando su participación libre y conscientemente (Pérez y Ahedo, 2020). Al fin y a la postre, lo que la sociedad espera de los profesores y estos pueden dar, es una enseñanza eficaz y de calidad que no puede alcanzarse sin la pertinente atención a todos y cada uno de los educandos (UNESCO, 1998a; Bernal-Guerrero, 1999)

“Mens sana in corpore sano” es la máxima de nuestra cultura greco-romana en la unidad mente-cuerpo para la consecución de una formación íntegra de la persona y se logra a través de la práctica de las virtudes principales. Dichas virtudes que cobran mayor peso en la conformación íntegra de la persona son las siguientes: Prudencia que alumbró el entendimiento y orienta la voluntad hacia el bien, Justicia para dar a cada uno según su necesidad, Fortaleza como esfuerzo que soporta el trabajo venciendo los posibles obstáculos y Templanza que modera los deseos de los sentidos conteniéndolos dentro de los límites prescritos por la razón y el espíritu. Este proceder virtuoso conllevará unos resultados concretos tales como: Ratificarse en la realidad concreta y en favor a los demás con criterio y conducta siempre ejemplares, Rectificarse si se errara, Perfeccionarse y mejorarse en todo mediante la reflexión y la autocorrección, y, por último, Renovarse las ideas erróneas por aquellas certeras para alcanzar propósitos eficaces. De aquí la importancia del desarrollo profesional docente pues, aunque la preparación inicial fuese sólida, la escuela depende en gran medida de la actualización continua de sus profesores que sepan adaptar la enseñanza a las características de sus alumnos y, además, trabaje en consonancia con las familias, instituciones, autoridades sociales y políticas (Manjón, 1951; Haas, Fischman y Pivovarov, 2019). De todo ello trata también el desarrollo profesional docente, más ausente en secundaria que en primaria, del que trataremos en la sección siguiente pues mucho tiene que aportar a esta idea inicial de la vocación del profesor que no es otra cosa sino aquel que tiene amor por su profesión hasta el punto de darse a sí mismo y no sólo una parte de sí, de este modo logra ser ejemplar a partir de la práctica de los valores y virtudes mediante las cuales realiza un trabajo bien hecho y es percibido y recibido de forma directa por los alumnos como una de las acciones más básicas e importantes en un buen docente (Rosales, 2012; Zapata, 2018).

Pero, para hablar del profesor, indispensable se hace describir la acción principal que de él se deriva, hemos de estudiar de fondo el fenómeno de la Enseñanza. Por tanto, comenzaremos con el siguiente interrogante: ¿qué es la Enseñanza? En cuanto a lo que hace el docente eficaz, es decir, sus prácticas docentes eficaces, dedicaremos el siguiente capítulo relativo al saber hacer del profesor: esto es, la enseñanza en su complejidad.

2.3. Las prácticas docentes eficaces

“La educación ha de ser entendida siempre como una actividad innovadora relacionada con el cambio y la transformación social. Si ello no fuera así, no merecería ese nombre y [...] perdería su propia esencia” (Escudero, 2000, p. 13), y, por ello mismo suele establecerse la similitud entre *“la educación o la utopía necesaria”* (Jacques Delors, 1996).

2.3.1. Concepto y caracterización.

2.3.1.1. La enseñanza

Tal y como se afirma en el proverbio que custodia la sabiduría de un pueblo, aquel que recuerda el perfecto equilibrio entre la inteligencia y la artesanía, reza que la teoría sin praxis está vacía y falta de credibilidad, así como advierte que la praxis sin teoría divaga ciega y perdida. En este punto, hablar de lo que un buen docente debe saber y cómo debe ser internamente es importante, tanto cuanto sea de igual importancia e imprescindibilidad lo que haga en la práctica y cómo lo haga. La una sin la otra está coja y falta de sentido, así como ambas en unión crean la sintonía adecuada para que el alumno aprenda y la enseñanza docente, entonces, sea eficaz.

Por tanto, una vez estudiada su conformación personal, cabe preguntarnos ¿a qué se dedica el profesor? Como hemos visto, se trata de una figura profesional que se encarga del hecho educativo a partir de la enseñanza. Una vez determinada la figura del profesor y las cualidades que lo definen, pasemos ahora al estudio de la labor que desempeña, esto es: la Enseñanza. Por tanto, comenzaremos con el siguiente interrogante: ¿qué es la enseñanza?

Mientras que el aprendizaje en sí mismo puede producirse por cualquier persona en cualquier contexto o situación (proceso individual e introspectivo), la enseñanza tiene como finalidad en sí misma que alguien aprenda (proceso prospectivo y colectivo), por lo que puede afirmarse que la enseñanza es un acto comunitario con el objeto y fin de proveer al que la recibe de los conocimientos que transmite el que los alberga.

En el diccionario de la Real Academia Española, la enseñanza viene definida como el sistema y método de dar instrucción o adoctrinar y, así, enseñar es el acto de producir el aprendizaje de conocimientos, ideas o doctrinas en otra persona de modo que ocurra un cambio en lo sucesivo. A partir de esta definición, Pearson afirma que la “enseñanza es la conducta (acción) de una persona con la intención de facilitar el aprendizaje en otra” (1989, p. 63); según esta intención sea sistemática y llevada al plano formal en el escenario concreto del aula, Petersen confirma el hecho de que “la enseñanza es una institución mediante la cual se proporciona a los alumnos la oportunidad para una interacción programada y dirigida con el entorno con la intención de transformar sus disposiciones y conductas de acuerdo con objetivos didácticos decididos con anterioridad” (1976, p. 37); pero que, según concluyen Frye y Ziv, sólo es posible cuando tanto profesores como alumnos reconocen conscientemente intencionalidad y diferencias de conocimiento entre ellos (2005). A raíz de este desenlace, debemos admitir que para que el profesor pueda enseñar no depende únicamente de él en solitario, sino que se torna estrictamente necesario que exista un receptor con intención y necesidad de aprender aquellos contenidos que le está transmitiendo. A este receptor le llamamos el Alumno. Y, por su propia definición, el alumno no es sino aquel que recibe la enseñanza del profesor (Diccionario de la Lengua Española, 2021).

Por tanto, podemos establecer que para que se dé la enseñanza deben existir primero tres elementos básicos relacionados entre sí: el profesor, el contenido y el alumno; estos tres elementos

podemos representarlos en los vértices de un triángulo. Las interacciones entre los diferentes puntos se hallan regidas por la asimetría de posición y de recursos, de las cuales se irán derivando sinergias y, así, surgirá el proceso de Enseñanza-Aprendizaje (EA) donde tiene lugar el hecho educativo y que tanto interesa a este estudio.

La enseñanza es adaptación entre los participantes y por definición ello supone tanto un mecanismo especial de aprendizaje (pues requiere una adaptación por ambas partes que hay que construir) y un tipo especial de comunicación (pues requiere una conversión de contenido generalizable y abstracto a fugaz y concreto). (Csibra y Gergely, 2006, p. 5)

Una vez delimitada conceptualmente la enseñanza (qué es) y los elementos necesarios para que exista (cómo es), pasemos ahora a determinar sus características (cómo se comporta o funciona). La enseñanza, como hemos visto, no es una acción puntual y estática, sino que se trata de una acción continua en el tiempo y dinámica entre sus elementos. De este funcionamiento sistemático, Doyle (2006) deriva propiedades de la enseñanza tales como:

- *mutabilidad*: la actividad docente es intrínsecamente cambiante por su naturaleza, lo que hace al ejercerla que se deba hacer interpretación de una situación que es nueva cada vez (lo que no está exento de incertidumbre y supone riesgo añadido).
- *simultaneidad*: los hechos no son seguidos, lineales, ni sucesivos, sino que tienen lugar numerosos y diversos a la vez.
- *inmediatez*: además, la veloz forma en que ocurren hace que el docente no disponga de tiempo de reflexionar debidamente, aunque deba de tomar multitud de decisiones simultáneas, y todo ello sin interrumpir la interacción con su alumnado.
- *rutinización*: con el tiempo y la experiencia, el docente recopila un repertorio de situaciones típicas con los que establecer ciertos patrones de conducta y hacer de su profesión cambiante, una labor más sistemática y estable. Estos patrones son convertidos en automatismos o rutinas con el fin de dar respuesta fiable de forma inmediata y continua, con rigurosidad. A este factor lo llamamos “economía de medios”.

Como habíamos visto, la actuación docente en las aulas está establecida como la influyente sobre aquello que aprenden los alumnos; esta actuación o enseñanza docente puede ser de distintos tipos y dentro de ellos, la enseñanza eficaz se define como aquella que consigue que los alumnos lleven a cabo con éxito los objetivos de aprendizaje perseguidos. Las interacciones didácticas, las relaciones sociales y personales dentro del aula, la implicación de los actores en la propiciación del “orden escolar” que contribuya al ambiente idóneo para el logro de objetivos perseguidos, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la organización y sistematización de contenidos y tareas, las oportunidades para afianzar el aprendizaje y los medios, así como los materiales y métodos empleados para ello, son los índices que entran en juego cuando hablamos de eficacia docente (Fundación Séneca, 2002). Como se puede observar, se trata aquí de aterrizar unos resultados finales en unos procesos eficaces que, según sean como su nombre indica, harán posible alcanzar un buen fin por medio de unos medios justificables y de calidad, y no al contrario: anulando estos para conseguir aquellos, cuya validez y fiabilidad científica, y así su calidad intrínseca, quedaría en el entredicho como, por desgracia, ocurre en determinados casos cada vez más prolíferos a consecuencia de unas políticas de austeridad y mercantilización de la educación.

Siguiendo el hilo deductivo, la enseñanza eficaz es aquella que consigue el aprendizaje efectivo de sus alumnos, realizada por el docente eficaz que también es denominado como

sobresaliente (Cruickshank et al., 2009), excelente o experto (Hattie, 2009) en virtud del texto donde lo encontremos referido. Según un trabajo recientemente publicado por la autora y uno de sus profesores (Alcolea y Formella, 2021), cuando tratamos del término “experticia” en la lengua española, existe un vacío que en la actualidad está próximo a su estabilización pero que aún queda por tener oficialmente su identidad arraigada. “Experticia” hace referencia al anglicismo “expertise” que se traduce al castellano por el conocimiento de un experto y habilidad especializada. Por ello, en nuestra lengua, los términos más cercanos a su traducción serían la experiencia y la pericia unificadas: he aquí donde aparece un nuevo concepto, hasta ahora inadvertido, tal es la “Experticia”.

Según la Real Academia Española (RAE, 2021), la experiencia sería la “práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo” mientras que la pericia, entendida por “sabiduría, práctica, experiencia y habilidad en una ciencia o arte”, es la cualidad de un experto (persona especializada o con grandes conocimientos en una materia). La primera de ellas, hace referencia al factor temporal de una práctica y la segunda añade a dicho factor, la especialización y cualificación en un ámbito concreto. Estamos, pues, frente a un nuevo concepto que, si bien no es recogido por la RAE, otros diccionarios como el de Americanismos de la Asociación de Academias de la Lengua Española ya integra con identidad propia bajo la definición, efectivamente, “cualidad de una persona en la que se unen la experiencia y la pericia en un campo”.

Entrados en el campo de la educación, la consecución de objetivos es denominada como “eficacia”. En nuestro caso, el logro de los objetivos en los estudiantes por parte del profesor es lo que se denomina “eficacia docente” y requiere de esta “experticia” para poderse efectuar. También la literatura científica emplea en innumerables ocasiones la “excelencia docente” para referirse al docente que va más allá de la mera transmisión de contenido, logrando desarrollar en el alumno la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad para la cooperación. Aunque puedan ser términos de identidad diferenciada, tanto en la teoría como en la práctica están muy complementados e, incluso, entrelazados y no sería posible hacer una distinción clara de cuándo aparece cada uno de ellos, sino que más bien la presencia de uno requiere, casi inexorablemente, de la existencia de los otros.

La enseñanza eficaz se puede definir como aquella que logra con éxito el aprendizaje de los alumnos a los que enseña un profesor (Kyriacou, 2010) y para ello debe constar de dos elementos fundamentales como son la claridad al enseñar y confirmación de que se está aprendiendo efectivamente (p. 7); por lo que el planteamiento de “enseñanza eficaz” proviene de una perspectiva psicológica sobre el pensamiento sobre la enseñanza, donde el énfasis se pone en identificar el comportamiento observable en el aula que más tarde puede vincularse con los resultados que se logran (p. 11). Una vez llegados a este punto, no podemos seguir avanzando sin antes hacer una diferenciación entre los siguientes términos, a saber: la “buena enseñanza” está referida a la actividad de enseñar que prepara intencionadamente el docente, las “acciones de enseñanza” son entendidas como aquéllas desarrolladas dentro del aula, y la “enseñanza eficaz” que persigue y consigue el aprendizaje en los alumnos. En el orden de los términos, la enseñanza comienza con la intención del docente, más tarde se materializa como acción en el aula y, por último, logra el aprendizaje en los alumnos - si la enseñanza ha sido eficaz (Alcolea, Portela y Nieto, 2015). En cualquier caso, este apartado del docente se corresponde con lo que llamamos su conocimiento profesional (“*professional knowledge*” en Collinson, 1999; “*content knowledge*” en Rockoff et al., 2011, por citar algunos), y que abarca desde su conocimiento de la materia hasta el currículum que la engloba, así como las estrategias pedagógicas con las que enseña.

Enfoquémonos ahora en el segundo paso de los tres arriba nombrados: el ejercicio práctico del docente en el aula – precedido por su intencionalidad y ultimado por el aprendizaje discente.

Aparecen entonces dos conceptos básicos a tener en cuenta: la instrucción y la gestión del aula (*instruction* y *classroom management*). Ambos tienen lugar dentro del aula, sin embargo, el primero está referido a la “estructura de actividad sobre los contenidos” regulada por el método docente, didáctico o pedagógico (orientación de tiempo y espacio en función de los contenidos) y las tareas académicas (en virtud del público al que van dirigidas y la forma en que el alumnado trabaja) (Klette, Blikstad-Balas y Roe, 2017) - como hemos visto en el anterior capítulo -, mientras que el segundo hace referencia a la “organización del grupo” en clave de normas de comunicación, participación e interacción que garanticen una óptima dinámica de clase (también llamado disciplina, la cual se materializa en reglas y rutinas establecidas). De estos aspectos se ocupa el desarrollo profesional docente, del cual trataremos más adelante, que precisa de antemano la intencionalidad docente y procura como objetivo el aprendizaje discente con la voluntad de este segundo sin la cual no puede conseguir el mínimo avance (Rowe, 2004 como Hattie, 2003 afirman que el 50% del aprendizaje depende de la voluntad del discente por lo que si no contamos con su intencionalidad, difícilmente se logrará su aprendizaje – si bien es cierto que el otro 50% externo debe hacer lo posible por activar a la mitad interna). Según Brophy (1999), pueden recogerse las funciones específicas que desempeña un docente dentro de cuatro roles principales, a saber: la instrucción (didáctica), la gestión del aula (conducción del grupo-clase por medio de las tareas a realizar según el momento y el objetivo), la disciplina (estabilización y mantenimiento del orden, por medio de reglas y rutinas) y velar por la buena socialización de los estudiantes (también llamado proactividad, adelantándose a los hechos y provocando situaciones en las que se viven experiencias positivas con el fin de crear un clima de aula agradable y motivante).

2.3.2. Factores y condiciones de eficacia de las prácticas docentes.

Siguiendo a Cruickshank y su equipo (2016), estos establecen que el comportamiento profesional del docente pertenezca a su ámbito interno, sin embargo, aquí lo identificamos con el ámbito externo (donde opera el saber profesional) y no en su saber ser y estar, sino en su saber conocer, es decir, el conocimiento teórico en cuanto a su asignatura específica, la didáctica para enseñarla adecuadamente, así como el conocimiento de sus propios alumnos se refiere. A saber, que se puede clasificar de la siguiente manera (compartidos en rasgos generales, por Doyle, 2006; Tomlinson, 2006; Rosales, 2012; Cruickshank et al., 2016; Nilsen y Gustafsson, 2016; Santrock, 2021; etc.):

a) *Comportamiento profesional*. Los docentes eficaces no son únicamente expertos en el contenido de su asignatura, sino que también lo son en los conocimientos pedagógicos (sobre cómo enseñar, o didáctica, más comúnmente conocido en inglés como “*instruction*”) y en el conocimiento de sus alumnos; no los mira simplemente como individuos uniformes del total o un número al que atribuirle resultados cuantificables obtenidos en exámenes y pruebas observables, sino que los considera en su unicidad y entabla una relación personal con ellos mediante la cual pueda adaptar de forma eficaz los contenidos y sean asequibles a esos alumnos concretos.

a. *Metódico: planifica y programa sus clases* (Zapata, 2018). A través de las tareas de clase establece una rutina académica de corte profesional que facilitará la consecución de objetivos de aprendizaje, no para instaurar el aburrimiento y el estatismo perenne sino todo lo contrario; precisamente porque el docente que es eficaz se muestra consciente y cercano a las necesidades de los alumnos, usa de una rutina clara que le permitirá trabajar de forma ordenada y eficiente, así como la autonomía y autoestima de los alumnos, conseguirá como resultado alcanzar el objetivo de su práctica profesional – esto es, el aprendizaje efectivo del alumno -, la cual se toma muy en serio y practica de forma intencionada, coherente y ordenada (Strikwerda-Brown et al., 2008). Tal y como

perciben Criuckshank y colegas (2009), si la clase fuera una tienda, el negocio sería vender enseñanza de conocimiento para comprar aprendizaje de este; en función de ello, las tareas que el docente proponga serán aquellas con mayor idoneidad para facilitar que los alumnos integren los contenidos, según sean estos y las características de los alumnos. Si lo consigue, el docente habrá tenido éxito en lo que se plantea el negocio del proceso de enseñanza-aprendizaje (a lo que se denomina docente eficaz) o, por el contrario, si la tarea como tal no consigue lograr el aprendizaje, habrá sido ineficaz y se deberá replantear un cambio en su planteamiento (o el docente seguirá siendo ineficaz).

b. Guía la consecución de objetivos responsablemente, es deliberado y organizado (Klette et al., 2017). Al inicio de curso, cuando se establecen cuáles deberían ser los resultados finales de aprendizaje para los alumnos y se propone una planificación de la enseñanza como medio para alcanzarlos, se están aunando los esfuerzos y orientando las acciones hacia la consecución de objetivos por medio de una docencia eficaz. Los docentes metódicos en la orientación de su enseñanza hacia un aprendizaje exitoso de los alumnos, establecen unos objetivos factibles para estos, a la vez que específicos y claros, y así se los transmiten; seguidamente, plantean una didáctica sistemática que compartimente de modo eficiente el conocimiento en unidades de contenido: se facilita, así, su asimilación por medio de una frecuencia que consiga un mayor aprendizaje en menor tiempo – lo que va unido a una enseñanza sencilla, clara, que haga accesibles los contenidos y estos sean fácilmente interiorizados por los alumnos. Conociendo a sus alumnos y sus dificultades de aprendizaje, podrán adaptar las partes de la didáctica a las características de estos para que logren aprender de forma efectiva. Como si de las clavijas de una guitarra se tratase, el docente sería un músico que afina las cuerdas constantemente pues de la tensión y el raspeo, pierden el equilibrio justo y no suenan armónicamente; por otro lado, según la clave de la partitura y el tipo de concierto y público al que se destine, una misma pieza puede ser interpretada, adaptada, de modos diversos como diversas son las combinaciones entre condicionantes y situaciones posibles, sin dejar por ello de tratarse de esa misma pieza ni perder su esencia, más bien potenciándola en virtud de las características de la ocasión presente y mejorándola, pues, respecto de su forma inicial. Por tanto, el núcleo de la cuestión radica en adaptar la obra o la didáctica del mejor modo posible para conseguir su mejor interpretación y disfrute por parte del interlocutor, pero si en dicho proceso nos apartamos del camino y nos perdemos en otras obras o didácticas y no hacemos lo que nos hemos propuesto, esto es, un aprendizaje específico en el alumno, no habremos logrado el objetivo determinado (es decir, que la enseñanza haya sido eficaz).

2. Ser responsables en el trabajo y tomar en serio a los alumnos (Rosales, 2012). Ello está mucho más referido a la integridad con que lo realizamos que con la seriedad temperamental ni implícitamente a una falta de sentido del humor. No se trata de ser ásperos, fríos, ni apáticos, sino de ser honestos y comprometidos con el sentido y las causas de nuestra labor docente, como formadores de las futuras generaciones. En este sentido, podemos asemejar al docente que enseña como el labrador que cosecha su tierra y cultiva simientes en ella (tal y como se hacía metafóricamente en la antigua Roma); entre otras múltiples variables – tal cual puede ser el tiempo, la calidad de la tierra, el temporal, los animales, la salud de quien cultiva, la genética de la semilla, y así podríamos seguir incansablemente –, que el fruto obtenido se relacione directamente con la labor de quien cosecha es evidente. En este y no en otro sentido, el esfuerzo, dedicación, implicación, entrega, método y técnicas, etc. de quien cultiva, es el sentido de seriedad, integridad y coherencia con que trabaja el docente y enseña: en definitiva, es la conciencia de estar obrando rectamente y por ello gozar de calma y satisfacción profunda, con seriedad temperamental o sin ella, pues va más allá de dicho planteamiento. Es darle, más bien, el valor justo a las acciones sin relativizarlas, razonándolas y guiándolas eficientemente con una conducta profesional y ejemplar, ya sea con manifestaciones explícitas o implícitas en nuestra interacción con los alumnos.

a. Tener *determinante intención y dar continuidad* al sentido de propósito, es requisito *sine qua non* para lograr deliberadamente los objetivos puntuales de cada clase o lección. Ser concisos y exactos, son características inexorables de nuestra didáctica si se pretende su eficacia, organizándola de manera lógica y secuenciada, según los niveles de dificultad, y siempre clarificando sus apartados iniciales, de desarrollo y conclusión. Así, dando equitativa atención a todos los alumnos según sus necesidades, el docente eficaz pondrá a cada uno con su docencia en el punto preciso que atienda su proceso particular de desarrollo. Lo cual no será posible sin su adaptación constante, que veremos a continuación, sin por ello perder de vista los objetivos como meta del proceso EA; y para no perderlos de vista ni desviarnos en nuestro camino hacia la meta, ser ordenados en nuestra profesión es la forma física y psíquica en que se debe proceder – no dejando a la deriva el proceso educativo ni esperar que, por casualidad, se logren de modo improbable los resultados esperados.

3. *Experto en el conocimiento de su materia* (Wayne y Youngs, 2003). Intuitivamente, saber el conocimiento específico de nuestra materia es muy importante en aras de enseñarlo a unos alumnos que lo aprendan correcta y profundamente. Para ello, no solo debemos conocerlo adecuadamente, sino en su complejidad, es decir, hemos de ser expertos en el mismo. Sin embargo, podemos afirmar que sea absolutamente necesario, pero no suficiente ya que un profesor que sepa mucho de su asignatura, pero no sepa enseñarla (tener conocimientos pedagógicos para impartir didácticamente unos contenidos a alumnos concretos, para lo cual deberá conocer *bien* a los estudiantes si pretende adaptarse a ellos), no conseguirá ser eficaz. En positivo, una enseñanza será eficaz siempre y cuando, entre otros, el docente sea experto en el conocimiento de su asignatura, el conocimiento pedagógico y didáctico, así como el conocimiento de sus alumnos que deben aprender a partir de su enseñanza específica (unos contenidos concretos con maneras diversas de explicarlos). En la misma metáfora del músico como profesional docente, podríamos poner en la partitura el ‘*planning*’ que ha preparado para la clase (o concierto, donde el público serían los alumnos), el saber que le permite descifrar la partitura sería el conocimiento específico de su asignatura, mientras que la pedagogía que le da forma a su didáctica estaría asemejada con la forma en que interpreta esa pieza determinada en ese concierto concreto en virtud del público presente y el contexto en que se encuentre. Como podemos ver, todo está intrínsecamente relacionado y condicionado entre sí de tal modo que, si cambia uno de los eslabones de la cadena, tendrá un efecto que repercutirá consecuentemente en todos los demás, en un ajuste interno de la obra a interpretar. De igual modo que un músico tocará de modo muy distinto en una sala de grabaciones que en directo, un docente que enseñe siempre igual independientemente del día y de los alumnos que tenga delante de sí, dejará en el entredicho su efectividad.

a. *Adaptable/flexible* (Strikwerda-Brown et al., 2008). Atender a todos los estudiantes de forma eficaz y dar respuesta a sus necesidades de forma efectiva, quiere decir apartarse de la rigidez y adentrarse en las inmediaciones de la flexibilidad. En los dominios de la arquitectura, pudo comprobarse en su momento cómo el anclaje de las construcciones fuera mucho más persistente y duradero si dentro de su arraigo profundo integraba substancialmente una aleación que otorgase flexibilidad al material con que se construía; de este modo, la obra que debía ser fuerte y estable se mantendría fiel a su propósito sin resquebrajarse si añadía a sus principios el principio de flexibilidad: y así fue. El remedio a la rotura de puentes y edificios, entre otros, fue la flexibilidad que permitiera a la estructura adaptarse a todas las condiciones climatológicas, o a la mayor parte de ellas. Con esta sencilla característica, por contradictoria que parezca, se logró hacer más estable el arraigo y durabilidad de las construcciones. En este mismo sentido, el docente que logra conseguir los objetivos de aprendizaje en todos los alumnos, es aquel que está fuertemente arraigado a sus prácticas docentes y tiene bien clara la meta hacia la cual guiar sus acciones; precisamente para ello necesitará

de la adaptación constante por medio de la flexibilidad en sus planteamientos diarios - ya que lo único seguro es que la enseñanza, como la vida en sí misma, es impredecible y ocurre con inmediatez, por lo que habrá que prepararse lo mejor posible para no divagar en el caos. Aun así, siempre ocurren cosas externas a nuestro plan en papel, a lo que llamamos imprevistos – casi irónicamente, como si controlásemos las demás variables –, y precisamente por ello es necesario saber hacia qué punto redireccionar el proceso y volver al camino que nos llevará a buen puerto, es decir, al objetivo que andábamos buscando sin perderlo de vista.

Los requisitos para ser flexible y adaptar la enseñanza a los alumnos son: estar atentos a las necesidades de aprendizaje – leyendo señales verbales y no verbales que emiten los alumnos – y cuando sepamos de su existencia, estar dispuestos a moldear nuestra enseñanza para dar respuesta a ellas. Hasta los mejores planes, deben adaptarse constantemente a las personas concretas a las que van dirigidas y las situaciones diarias que surgen espontáneamente, por lo que es pertinente estar preparados mentalmente y de manera práctica con distintos materiales y actividades que puedan hacer frente con éxito a las situaciones cotidianas que no entran en nuestros *‘plannings’*; ello conlleva inevitablemente la seriedad de nuestra responsabilidad ante la preparación profesional de las lecciones, así como aceptar el reto y tomar el riesgo de improvisar cuando sea necesario para responder con todos los recursos posibles a nuestro alcance.

En cuanto al conocimiento práctico del docente (saber hacer), tenemos tanto la planificación como la práctica y la evaluación docentes, es decir: qué hace, cómo lo hace y de qué modo lo valora y toma decisiones al respecto del proceso seguido y los resultados consecuentes.

3.2.1.1. Las prácticas docentes eficaces

Todo docente tiene la intención de ser o llegar a ser un docente eficaz (Stronge, 2018). En el libro de este autor, se pone de manifiesto cómo todo maestro quiera influir positiva y profundamente en la vida de sus alumnos; que, más bien, la cuestión estribe en cómo llegar a conseguirlo, cuáles son los pasos que el docente debe seguir, qué objetivos debe buscar, qué aspectos son los importantes de identificar, qué cualidades, actitudes y habilidades se pueden y deben desarrollarse en nuestros alumnos (y en nosotros mismos, pues no olvidemos que la educación es una acción en la que intervienen dos agentes para que pueda darse y ambos sufren un cambio en el proceso que la secuencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo objeto es la educación).

El estudio de Stronge (2018) sintetiza las cualidades que los docentes efectivos presentan en un recorrido por la literatura especializada en el tema. A saber, que los docentes eficaces tienen conocimientos sobre su asignatura, pueden crear un ambiente propicio para el ejercicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, saben planificar la didáctica y confirmar que se están integrando los contenidos por parte de los alumnos, así como valorar y evaluar/confirmar el desarrollo de estos. Por ello, las ‘buenas prácticas’ del docente eficaz tienen la necesidad de ser visibles y de dejar de lado la opacidad y el individualismo que en incontables ocasiones merman la práctica educativa (Zabalza, 2012, p. 19) pues su sentido de ser y la finalidad con la que nacen es precisamente el desarrollo y mejora de cada individuo y, así, del tejido social como conjunto de esos individuos. Sería contrario a su propia naturaleza no querer compartirlas, no buscar nuevas vías de mejora, no estar confiados a ellas mismas y a sus efectos benéficos, a su susceptibilidad de adaptación, de reajuste continuo en virtud del contexto que se haga presente. Buscar el bien de los demás, significa abrir la propia concepción del mundo al entendimiento de otras concepciones, a la aceptación de otras personalidades y a la integración de otros modos de hacer, sin crear trincheras por la propia metodología como única e inamovible, sino todo lo contrario, sabiéndonos limitados y buscando reforzar esta debilidad y ampliar estos conocimientos, por el bien y la unión con quienes tenemos delante, quienes nos participan y reconfiguran cada día, reforzándonos personal y profesionalmente.

Así, cuando tratamos de lo que hace el profesor, estamos refiriéndonos a sus destrezas o habilidades, definidas como el conjunto de combinación de conductas llevadas a cabo con competencia e incluso dominio. Si nos detenemos en estas habilidades, se pueden entrever distintos ámbitos de actuación del profesor los cuales son susceptibles de ser desglosados e individualizados en unidades de acción. No se puede por ello llevar al extremo un tecnicismo que omita el modelo pedagógico subyacente según los conocimientos a enseñar y su naturaleza, o esconda un sutil control hacia el profesorado (Hattie, 2003), cuyos intentos por lograrlo ya suscitaron grandes críticas en su momento - no sin razón - en ciertos ámbitos anglosajones. Por más de seis décadas, el trabajo de Rosenshine y Furst (1971) sigue siendo un clásico en la investigación educativa puesto que identifican comportamientos docentes en su estudio para que la enseñanza sea eficaz, que se siguen tomando como válidos actualmente y que añadimos de seguido por su similitud y utilidad:

- Claridad.
- Entusiasmo.
- Variabilidad.
- Comportamiento orientado a tareas - o profesional.
- Oportunidad para el estudiante de aprender material de criterio.
- Uso de las ideas de los estudiantes y empleo de direccionalidad general.
- Construcción de la crítica.
- Uso de comentarios estructurantes.
- Tipos de pregunta.
- Sondeo.
- Nivel de dificultad de la enseñanza.

Sin perder de vista su bondad y gran utilidad, siguiendo la misma línea, Rosenshine (1986) identifica ciertas funciones básicas cuya presencia pone de manifiesto - aún todavía - la calidad del profesor y su enseñanza (teniendo en cuenta sus limitaciones potenciales en su visión parcial y simplista del aula, pero que no por ello deja de tener toda su funcionalidad en la búsqueda por orientar la eficacia docente):

- *Revisión diaria:* se repasa el trabajo precedente explicando las dificultades, de existir, y se examinan los deberes junto a la corrección de los puntos débiles.
- *Presentación y explicación de nuevos contenidos y tareas:* a partir de una visión global, se explica clara y detalladamente cada paso a seguir, enlazando lo anterior con lo posterior.
- *Práctica inicial sobre los contenidos por parte de los estudiantes:* a través de interpelarlos sobre el nuevo tema y despertar su motivación e interés sobre el mismo, dando paso a sus propios planteamientos que estimulen su sistema cognitivo, dando oportunidad al aprendizaje por parte de cada estudiante según su propio estilo, certificación constante de estar recibiendo los contenidos propuestos y subsanación de estos cuando fuere necesario.
- *Utilización de las respuestas de los estudiantes:* como evaluación constante por parte del profesor y propia evidencia para estos mismos, para dar un tipo de respuesta a las necesidades particulares, conduciendo continuamente el aprendizaje al logro de objetivos perseguidos.
- *Práctica independiente de los alumnos para afianzar aprendizajes:* por medio del trabajo personal de tareas y ejercicios, con la oportuna revisión del profesor y suya propia que garantice el correcto desarrollo del aprendizaje.
- *Revisiones semanales y mensuales sobre los contenidos:* según su estructuración, de forma ordenada y sistemática, se revisa constantemente el trabajo continuo para asegurar que no se formen lagunas en el aprendizaje.

Más tarde, teniendo en cuenta esta misma línea y en un intento por continuar su desarrollo, Kyriacou (2010) nos ofrece otra lista de ítems donde seguir identificando y midiendo esta enseñanza

de calidad un tanto más relacionada, si cabe, con la gestión del aula así como con la figura del estudiante. Uniendo ésta con otra revisión del autor sobre los estudios de proceso-producto en la educación, se ofrece una síntesis de las características de la enseñanza efectiva a continuación:

- *Cultivo de relaciones positivas y constructivas.*
- *Provisión de un clima de aula organizado* que propicie el buen funcionamiento del ritmo de la clase y su consecuente susceptibilidad de aprendizaje por parte de los estudiantes.
- *Buen desarrollo y sistematización* del conocimiento mediante una lección bien estructurada y organizada.
- *Explicaciones e indicaciones claras* por parte del profesor y legibles al entendimiento de quien aprende.
- Hacer uso de la *variedad de metodologías y actividades* para un óptimo aprendizaje.
- Establecer y mantener el *impulso y el ritmo de la lección.*
- Fomentar la *participación de los alumnos* e involucrar a cada uno de ellos sin excepción.
- *Continua confirmación* y evidencia de la comprensión de la información y el progreso de aprendizaje de los alumnos, atender rápidamente las necesidades de estos.
- Proporcionar a los alumnos de *retroalimentación positiva y constructiva.*
- Énfasis en la importancia del *cumplimiento paulatino y progresivo de objetivos.*
- Explotación del *recurso de apoyo al aprendizaje* que supone el binomio pregunta-respuesta tanto para el profesor como para el estudiante.

La importancia de tener un efecto potente en el rendimiento escolar no es poca, y aquí es donde sobresalen los profesores eficaces, ya que la eficacia en la enseñanza es la influencia más potente en el logro de objetivos por parte de los estudiantes (como también señalan los alumnos en otros como p.ej.: Rosales, 2012; Zapata et al., 2018). Hattie y su equipo de investigación (2003) han demostrado esta afirmación por medio de una investigación de alta fiabilidad, validez y confianza: a saber, que efectuaron un meta-análisis de cerca de ochocientos estudios sobre el caso en cuestión comprobado de forma multidimensional en más de trescientas aulas (Bond, Smith, Baker y Hattie, 2000); de aquí se han abstraído efectivas conclusiones de la relación directa entre una enseñanza de calidad y un consecuente éxito en el aprendizaje. En primer lugar, pone de relieve la escasa demostración de las cualidades atribuidas a la eficacia docente por parte de la investigación; en segundo lugar, extrae las características más señaladas añadiendo otras inadvertidas – poniéndolas a prueba por medio de una amplia muestra y a través de investigadores específicamente formados para el estudio y que más tarde operaron de forma independiente. Por último, se da parte a los estudiantes tanto en la recogida de datos, como en su valoración hacia el profesorado, de manera que queden probadas cualidades de alto rendimiento en el profesorado a partir de los resultados en los estudiantes. Los descubrimientos no tienen desperdicio, merced de lo cual se recogen a continuación.

Cinco amplias dimensiones apilan dieciséis atributos que demuestran la eficacia docente. No se toman de forma única y aislada, sino holística y concertada pudiendo encontrar un sinfín de combinaciones entre ellos donde la importancia está en la presencia del conjunto de factores como índice de calidad (eficacia). Sin perder el hilo conductor de las aportaciones obsequiadas por Hattie (2003, p. 5), se puede identificar el poder relativo de la enseñanza del profesor señalando antes las características de eficacia que marcan la diferencia con los profesores veteranos o con los nóveles. Así, el autor concluye con sus estudios que los profesores eficaces son capaces de:

1. identificar nociones esenciales sobre su asignatura;
2. guiar el aprendizaje a través de las interacciones en clase;
3. monitorizar la enseñanza al tiempo que devuelven una retroalimentación;

4. acompañan el proceso de EA con facultades afectivas para-con sus estudiantes;
5. y, en consecuencia, son influencia y motor en la mejora del aprendizaje de sus alumnos.

Estas dimensiones, pues, no están comprendidas de manera abstracta y global, sino que cada una de ellas engloba a su vez cualidades docentes concretas que pueden medirse a través de 16 atributos correlativos. Por su singular relevancia e indiscutible aportación, aunque extensos, pero sin menoscabo alguno, estos atributos se exponen detalladamente de seguido (pp. 6-9):

1. Los profesores expertos identifican nociones esenciales sobre su asignatura.

1a. *Los profesores expertos tienen representaciones más profundas sobre el proceso de EA.* La diferencia con los veteranos no radica en la cantidad de conocimiento sino en su uso y organización, de forma que resulta más integrada (síntesis nuevo-viejo) y conectada con otros ámbitos (temas de la propia asignatura e, incluso, distintas a ella), siempre en respuesta a las necesidades de sus estudiantes (por qué y cómo de sus resultados) y el contexto donde se desenvuelve (se toman la seriedad en demasía por el contexto de su clase-y-alumnos, ya que da respuesta exacta a problemáticas concretas (Cohen y Grossman, 2016). Gracias a esta comprensión exhaustiva, el profesor experto puede:

- Relacionar espontáneamente lo que está pasando con su mapa conceptual mental, revisando y probando, así, sus propias hipótesis y estrategias sobre lo ocurrido.
- Reconocer situaciones con inmediatez en vistas a lo que pueda afectar al EA y que pueda tener significado para la instrucción (enseñanza).
- Hacen mejores predicciones y mayor volumen de combinaciones para la resolución personalizada de problemas que predice y determina errores en clase.
- Además, son más sensibles a las necesidades de sus estudiantes por estar en mayor sintonía con ellos y darles mayor relevancia sobre el resto de datos descontextualizados (en contraposición a la formación formal del profesorado que se restringe a los conocimientos sobre el currículum, evaluación y temporalización de tareas de forma generalista).

1b. *Los profesores expertos tienen mentalidad de resolución de problemas como profesionales.* El profesor experto, busca nueva información mientras que el profesor con experiencia busca en la información disponible; el primero opera en la resolución de problemas con estudiantes particulares mientras que el experimentado centra su atención en la clase entera. La clave está en la flexibilidad, donde el experto es más oportunista y moldeable según las circunstancias, saca partido de los nuevos datos a su disposición y crea interpretaciones genuinas rápidamente, no se basa meramente en el conocimiento o experiencia previas, sino que sigue desarrollándose inagotablemente a merced de la infinitud de situaciones. Por eso,

1c. *Los profesores expertos son capaces de anticipar, planear y hasta improvisar según sea requerido por la circunstancia presentada.* Los expertos tardan más tiempo entendiendo la naturaleza del problema para dar solución efectiva al mismo en contraposición al análisis superficial que necesita probar diferentes respuestas. Es por ello que están en grado de comprobar sus soluciones, dotarlas de precisión, al tiempo que las actualizan a medida que cambia el problema, convirtiéndose así en usuarios acérrimos de la información de retroalimentación para mejorar su enseñanza más que achacar ésta a las características de sus estudiantes.

1d. *Los profesores expertos son mejores en la toma de decisiones y pueden identificar las más importantes de las relativas.* Borko y Livingston (1990) hallaron que, aunque ningún profesor experto había escrito los ‘*planings*’ de clase, todos podían describir fácilmente sus planteamientos mentales sobre el desarrollo de ésta. Dichos planteamientos incluyen secuencias generales de contenidos y herramientas según las características de los alumnos, sin embargo, no detallan aspectos como el tiempo o el número exacto de ejemplos y problemas. Así andando, tienen habilidad para mantener la lección en marcha y lograr sus objetivos, a la vez que permiten la intervención discente como

trampolín para el debate, logrando un equilibrio entre la instrucción centrada en el contenido y el estudiante.

2. Los profesores expertos guían el aprendizaje a través de las interacciones en clase.

2a. *son competentes en crear un óptimo clima de aprendizaje.* Aprovechando también los errores de sus estudiantes para la retroalimentación y posterior crecimiento integral, tanto personal como académico.

2b. *tienen una percepción compleja y multidimensional de la situación en clase* a través de las referencias al lenguaje de sus estudiantes, y no sólo a su comportamiento como ocurre con los profesores experimentados, lo cual apela al sentido de trasfondo de quien entiende la situación en profundidad.

2c. *son más dependientes del contexto y tienen una alta cognición del escenario.* En consonancia con lo anterior, esta comprensión de fondo lleva consigo la necesidad de provisión de recursos determinados a estudiantes concretos que pueda facilitar en todo momento la enseñanza y aprendizaje personalizados (Cohen y Grossman, 2016).

3. Los profesores expertos controlan el aprendizaje y lo proveen de retroalimentación.

3a. *están más inclinados a monitorear los problemas de sus estudiantes y desarrollar su nivel de entendimiento, dotando de mayor y más útil feedback que sea relevante para éstos.* Logran mejorar los resultados de aprendizaje por medio del *feedback* o retroalimentación (Collinson, 1999), ya que está demostrado ser el moderador más potente si se considera de forma independiente. Donde los veteranos corrigen disturbios, los expertos se anticipan a ellos gracias a la cercanía y sensibilidad con sus estudiantes dando, así, nuevo transcurso al paso de los hechos.

3b. *son, también, más competentes para comprobar y desarrollar sus propias hipótesis sobre estrategias de enseñanza o dificultades de aprendizaje* dada la información extraída de la retroalimentación apenas comentada, demostrando ser más meticulosos en el esfuerzo por adecuar la enseñanza a las necesidades de sus estudiantes.

3c. *son más autómatas.* Optimizan al máximo los nuevos elementos introducidos por nuevas situaciones, pareciendo hacer menor esfuerzo con mayor facilidad que el resto de profesores a causa de las rutinas aprehendidas.

4. Los profesores expertos atienden las necesidades afectivas de sus estudiantes.

4a. *demuestran respeto profundo por ellos.* Mientras el profesor veterano muestra cierta distancia física y psicológica con el alumno, el profesor experto se implica en su enseñanza. Va más allá de los resultados, busca las posibles barreras de aprendizaje para encontrar estrategias que las derriben y no impidan el desarrollo integral del alumno.

4b. *Son apasionados de la enseñanza y el aprendizaje.* Como en la mayor parte de dominios, el profesor experto muestra un grado superior de emoción que el resto de sus compañeros, lo que le hace responsabilizarse del aprendizaje de sus alumnos y tomarse como propios sus aciertos y fracasos (Day, 2014).

5. Los profesores expertos ejercen influencia sobre el resultado de sus estudiantes.

5a. *Los comprometen en su aprendizaje y desarrollan la autorregulación, implicación y dominio, mejorando su eficacia personal y su autoestima discente* (Bandura, 2006b). No buscan la meta en sí misma o por la recompensa, sino como consecuencia de un camino de crecimiento personal y profundo (tal y como describe el proceso de la fluidez del dominio y disfrute de Mihaly Cs, 1990).

5b. *Los instan a retos apropiados, a tareas y objetivos oportunos,* de tal manera que resulten desafiantes, alentadores y transformadores más que conformarse con un simple “haz lo mejor posible” (Rosales, 2012).

5c. *les condicionan de forma positiva para lograr con éxito las propuestas* (Shen et al., 2020). Tal es así, que el impacto más directo de la experticia es el logro de objetivos por parte de los estudiantes,

si bien es cierto que queda mucho por demostrar por la investigación en la especificidad de este campo.

5d. *intensifican el propio aprendizaje tanto superficial como profundo*. La diferencia entre ambos, radica en que el aprendizaje superficial trata del contenido-ideas mientras que el profundo ahonda en el entendimiento-relación sobre las primeras; donde los veteranos se quedan fácilmente en los datos externos, los expertos profundizan más en ellos hallando relaciones y creando nuevas combinaciones a partir de las características de cada momento. Este “Conocimiento del contenido” (para lo que su formación también es de notada relevancia – Wayne y Youngs, 2003), es el más importante pedagógicamente contemplado para un profesor que busca optimizar al máximo cada situación de enseñanza como oportunidad para el aprendizaje.

En conclusión, el profesor experto es capaz de instruir de forma más integrada, coherente y con mayor nivel de abstracción. Por ello, sus estudiantes aprenden de manera comprensiva en contraposición a los aprendices de otros profesores que lo hacen, en el mejor de los casos, quedándose en la superficie. No por casualidad, los índices que reflejan con mayor fiabilidad al profesor perito son el desafío a los estudiantes, la profundidad de la enseñanza, y la retroalimentación en el aprendizaje (si los tomamos de forma aislada y no en conjunto con los restantes, donde, entonces sí, su potencial aumenta en mayor proporción). Dondequiera que se encuentre, la experticia del profesor puede determinarse por los puntos aquí expuestos.

Así también, Zabalza (2020) señala explícitamente tres axiomas omnipresentes en el proceso educativo formal: la enseñanza trasciende el espacio concreto de las aulas y de lo que se hace en ellas; la enseñanza trasciende el ámbito de lo visible, objetivo y cuantificable; la calidad de la enseñanza trasciende la actuación de los profesores. De Marsh, el nombrado autor reproduce nueve rasgos de enseñanza de calidad que recogemos aquí por su interesante acuerdo con los que ya veníamos recopilando nosotros, tales como: interés y relevancia del contenido; cantidad de trabajo encomendado, incluyendo el ritmo de realización y su dificultad; organización del curso y trabajo de cada profesor; explicación, discusión de antecedentes y consecuencias; entusiasmo, incluyendo esfuerzo y estilo; apertura, estimulando la implicación del grupo; empatía, mostrando interés por los estudiantes; tareas, incluyendo los recursos y materiales proporcionados para llevarlas a cabo y procedimientos de evaluación, incluyendo la calidad de la retroalimentación (p. 163). Para este sabio profesor, una revisión exhaustiva y pormenorizada de otros estudios sobre las condiciones y retos básicos de un buen docente, reúne en diez los puntos que se resumen a continuación (en términos básicos, se pueden observar también en otros tantos autores expertos en el tema que lo comparten en líneas generales - por nombrar algunos ejemplos: Sergiovanni e Starrat, 2003; Tomlinson, 2006; Good y Brophy, 2008; Muijs y Reynolds, 2017; Egeberg y McConney, 2018; Santrock, 2021; etc.). A saber:

1. *Planificar la docencia como proyecto formativo*. Aquí se tienen en cuenta todos los apartados del programa y su coherencia interna, así como externa, con el proyecto que lo engloba, coordinación horizontal y vertical, equilibrio entre teoría-práctica, riqueza de contenido, así como de las fuentes y originalidad, acordadas con los alumnos.
2. *Gestión y acondicionamiento del ambiente de trabajo*. Adecuación de elementos estáticos y móviles, signos simbólicos y estéticos, espacio libre y ergonomía del mobiliario, cantidad y calidad de los recursos didácticos en el aula.
3. *Contenidos relevantes y forma interesante*. Con el uso de organizadores previos, planteamiento deductivo o inductivo según convenga, relación interdisciplinar, teoría-práctica, así como con el mundo profesional y la vida real, permitir la elección de itinerarios, introducir fases de elaboración autónoma, promover una interacción didáctica rica y diversa, claridad en los objetivos y gradualidad.
4. *Materiales complementarios para los alumnos* (guía, dossier, itinerarios, etc.). Guías asequibles y prácticas, recursos adaptados al tipo de disciplina, sugerencias ante dificultades, herramientas de

autoevaluación constantes, claridad y transparencia de los criterios, facilitar dossier de materiales según necesidad.

5. *Metodología de la didáctica*. Desafiar a los alumnos e incitarlos en la búsqueda del conocimiento (superando un estilo pasivo y memorístico), equilibrar control y autonomía, distintas modalidades de interacción (trabajo individual, parejas, pequeño o gran grupo, debates, proyecto entre aulas, intercentros, etc.), combinación de exigencias y apoyos, fomentar la participación, gradualidad del método y presencia de experiencias significativas.

6. *Multiplicidad de recursos y nuevas tecnologías*. Recursos pertinentes y adecuados según los contenidos, actualización en TIC, apoyo real y potenciación del conocimiento, enriquecimiento de las estrategias didácticas y experiencias de aprendizaje profundo y significativo, cooperación horizontal y vertical (entre alumnos o junto a profesores), posibilidad de simulación y autonomía, evitar efectos discriminatorios.

7. *Atención y apoyo personalizado a cada estudiante*. Ponerse su lugar, saber interpretar sus demandas, mostrar aprecio por ellos e implicación, dar importancia y respetar los intereses particulares, proveer de un clima cálido y abierto en nuestras clases, seguimiento de los progresos, mantener expectativas elevadas, existencia de metacomunicación, comunicación y también actividades más allá del aula.

8. *Coordinación con compañeros*. Conocer el proyecto formativo, participar en actividades de coordinación, adaptarse conjuntamente, así como compartir los materiales (especialmente en TIC y actualizaciones varias que afecten a la calidad docente), buena disposición para construir una adecuada convivencia.

9. *Valoración continua del aprendizaje*. Diferenciar el seguimiento continuo del control de aprendizajes adquiridos, coherencia entre didáctica y evaluación, variedad y gradualidad de competencias desarrolladas, innovar en la evaluación, retroalimentación constante, oportunidades de apoyo y mejora, revisión de la evaluación, graduación según nivel de autonomía (transferibilidad y saber hacer), incorporación de las TIC.

10. *Revisión y regulación constante del proceso de EA*. Estadísticos procedimentales, recuento del uso y satisfacción de los recursos, destacar carencias y propuestas de mejora, satisfacción y motivos (horarios, carga lectiva, recursos, coordinación etc.) tanto como motivaciones de docentes y alumnos, memoria y su pertinencia y éxito, difusión y análisis científicos de experiencias.

3.2.2. Un espacio para la formación continua del profesorado y la innovación docente

“La simple adquisición de nuevas habilidades o teorías no es adecuada para alterar las prácticas docentes. Por lo tanto, la tarea central del aprendizaje docente debe ser cambiar estas concepciones” ... en innovaciones (nuestro).

(Kennedy, 1997, p. 13)

Pero el hecho de que el docente tenga una personalidad adecuadamente configurada y una profesionalidad idóneamente construida debe mantenerse en el tiempo; ya no solo de modo constante, sino de forma actualizada y estando a la vanguardia, es decir, el enseñante debe saber innovar su enseñanza, para adaptarla a las circunstancias y a los alumnos que, inevitablemente, van cambiando año tras año. Para ello, imprescindible se torna el desarrollo profesional docente (DP) que supone la continuidad de la formación de los profesores que ya ejercen la docencia; es por ello que la formación permanente del profesorado en ejercicio ha sido valorada en multitud de investigaciones como uno de los recursos más decisivos para promover mejora de la calidad docente. La importancia que la sociedad reclama de la educación y de los sistemas escolares, pasa por la mejora del sistema

educativo con los docentes como motor y núcleo; es por ello que crear un clima de formación continuada es fundamental para prever soluciones eficaces que atiendan las demandas del contexto (Csorba, 2013). Aunque varían notablemente en cuanto a su impacto, los profesores tienen una influencia sobre el rendimiento de los alumnos más significativa que cualquier otro factor escolar (Archibald, Coggshall, Croft y Goe, 2011). En relación a este consenso, y como motor de desarrollo y de aprendizaje de la profesión docente a lo largo de su carrera profesional, la formación permanente es fundamental para la construcción de la identidad docente por medio de la cual los profesores otorgan sentido a su trabajo y lo dotan de intencionalidad, así como orientación conductual (Borko, 2004; Escudero, 1999a).

Por Formación Permanente del Profesorado en el contexto de su desarrollo profesional (DP), entendemos el conjunto de acciones que promueven la actualización y la mejora continua de la cualificación profesional de los profesores en ejercicio. Acorde con las políticas educativas que amparan el DP se diseña, implementa y evalúa un conjunto de variadas acciones que promueven la actualización y la mejora de la cualificación - tanto para el ejercicio de la docencia como para el desempeño de puestos de coordinación, gestión y dirección de los centros -, acomodación de conocimientos y métodos a la evolución de la ciencia y de las didácticas específicas (Decreto nº42/2003). La formación se califica imprescindible en un contexto de continuo cambio que requiere la continua adaptación del ejercicio profesional a la demanda social.

La Innovación Docente (ID) es una acción basada en el “cambio”, entendido como proceso de aprendizaje que inicia en el sujeto y finaliza en el orden organizativo (Fullan, 2002). En efecto, la ID constituye un cambio planificado capaz de alterar una determinada rutina pero que, además, supone un hecho transformador de las concepciones y/o de las prácticas tanto docentes como organizativas en el lugar de trabajo. Escudero (2014), define la ID como un suceso fuera de la práctica habitual que, deseado por la colectividad, hace uso de la creatividad y la transformación de lo obsoleto; Moreno (1994), entiende la ID como un cambio en el sistema tradicional provisto de intencionalidad, orden lógico y compromiso ético que da respuesta a coyunturas nuevas y desconocidas. De Imbernón (2007) se extrae la idea de la innovación como actitud, afín al deseo de convertir estructuras y prácticas ancladas en otras nuevas y mejores. De la Torre (1998) la concibe también como cambio propuesto por el grupo que, de manera organizada, crea un proyecto específico para la mejora de una realidad deficiente. Finalmente, Carbonell (2002) lo define como la unión de ideas, procesos y estrategias para conseguir una nueva creación en el contexto educativo. En general, puede decirse que la Innovación es un proceso individual y grupal a la vez, que se emprende de forma racional con el fin de implementar determinadas novedades.

La situación actual muestra la característica cambiante de la sociedad globalizada. Se demanda del sistema educativo una adecuación constante a las necesidades de ésta: la atención individualizada a los sujetos y la prevención de problemáticas futuras. Las finalidades de la educación se convierten en el fomento de la investigación, la experimentación y la innovación educativa (Shen et al., 2020). Como diría el propio Escudero: “La educación ha de ser entendida siempre como una actividad innovadora relacionada con el cambio y la transformación social. Si ello no fuera así, no merecería ese nombre y [...] perdería su propia esencia” (2000, p. 13). En este entramado, la práctica docente debe frecuentar la reflexión y el análisis desde la complementariedad del desarrollo curricular y la innovación, indispensable para dar respuesta a la diversidad del alumnado en múltiples contextos mediante nuevas tecnologías y sistemas de gestión (Marcelo, 2009).

Como hemos visto, la profesión del docente es una tarea compleja y continua, que no se agota nunca, sino que se recicla concretamente en un proceso diario y continuo. A este proceso bien podríamos llamarlo la formación continua del profesorado que, como veremos, es indispensable para

la calidad docente. Pongamos un ejemplo que nos ayude a representarlo; en muchos países todavía no desarrollados, los profesores emplean un tiempo ínfimo en preparar sus clases y poder atender mejor a las demandas cotidianas y a las necesidades reales del conjunto y particularidad de sus alumnos; esta escasa formación continua, acompañada de otra inicial que queda en el entredicho, convierte en dilema un proceso que es causa y consecuencia a la vez de un sistema educativo débil cuyo profesorado no tiene margen de estrategia y del que el alumnado no puede reforzar de forma contundente los oficios y profesiones que más tarde desempeñará, lo que redundará en un bajo beneficio económico para el país (UNESCO, 1998a). No es poca la importancia que se deriva, de ahí que los países con mayor desarrollo le otorguen un peso principal dentro de la profesión docente. A este respecto acertadas son las frases célebres “no se puede ser buen profesor sin ser una persona completa. No sólo un hombre inteligente, sino bien formado” (Marshall), que nos hagan capaces de conocer y apreciar a nuestros alumnos ya que “no conocemos en verdad más que aquello que amamos” (Goethe).

Por ello, se torna fundamental no sólo la formación inicial con especial hincapié en la inmersión docente basada en aprendizaje observacional, experiencial y motivado (Fabelico y Afalla, 2020), reflexión crítica y retroalimentación constructiva que les permita anteponerse a futuras problemáticas e idear soluciones novedosas (Körkkö, Kyrö-Ämmälä y Turunen, 2020); sino que la formación continua deviene en pieza clave para que el profesorado se desenvuelva con soltura y efectividad una vez en el puesto de trabajo. Llegados a este punto, y tomando en cuenta lo anterior, pueden entenderse prácticas puntuales en países de mayor bienestar social. Ejemplar es el caso de Nueva Zelanda donde los profesores no están legitimados para enseñar sino hasta cumplidos los dos años de experiencia mientras que en los dos siguientes, un programa de orientación y consejo les va acompañando; dicho programa incluye recursos y apoyo personalizado de colegas a quienes visitar en clase y de quienes recibir observación que guíe su práctica docente, además de la visita semanal de un equipo profesional durante el primer año de trabajo. Algo similar ocurre en Japón que desarrolla la formación continua dos veces por semana dentro del centro escolar y una fuera de éste donde se incluye voluntariado, conferencias, seminarios y visitas inter-centros, entre otros apoyos personalizados a su enseñanza diaria por parte de cuerpos especializados (Darling-Hammond et al., 1995).

Las prácticas expuestas dan mucho que pensar si tomamos en cuenta el nivel educativo de los países nombrados que los sitúan en los primeros puestos mundiales en materia educativa. La clave para conseguirlo está en una cultura que otorga un alto estatus a los profesores y gran importancia a la educación por encima, incluso, del nivel de ingresos económicos o de la importante financiación del Estado a la misma, fundamental por su propio peso. Más concretamente, más allá de las diferencias metodológicas y pragmáticas, un factor común a los países a la cabeza en materia de educación, es la labor intachable de sus profesores de alta calidad y responsabilidad moral que hace vivir en primera persona la misión y el esfuerzo por hacer lo mejor para sus alumnos ultra la importancia del sueldo, lo que deviene en éxito asegurado (factor recogido bajo el concepto de vocación docente). Asimismo, la visión de los padres involucrados que trabajan en consonancia con el centro educativo, hace que todos los esfuerzos sean sólidos y estables y den su fruto sin desperdiciar la más mínima oportunidad de aprendizaje y su consecuente desarrollo (UNESCO, 1998a). Si bien es cierto que España tiene largo camino por recorrer en estos aspectos, no podemos negar que su recorrido sea acertado en materia de consolidación de un sistema educativo justo y equitativo donde todos tengan cabida, lo que en muchos países se deja por denostado creando efectos colaterales enraizada en una desigualdad social perenne que se agudiza a medida que pasa el tiempo.

No obstante, la problemática radica en la puesta en riesgo de la eficacia educativa, lo que debe buscar nuevas y mejores vías que integren soluciones comprehensivas sin detrimento de todos y cada uno de los estudiantes. Tal es el caso de Finlandia cuya máxima ha sido y sigue siendo “Hard work, high quality and profound expertise”, eslogan que ha conseguido resurgir de las cenizas a todo un país y llevarlo a las primeras líneas de mejora educativa a nivel global gracias a la perfecta sintonía de sus dos objetivos principales: calidad de la mano de la equidad, ya no sólo en cuanto al sistema educativo, sino además precisamente en la formación continua del profesorado que pone el énfasis de su confianza en los centros educativos y los educadores que gozan de libertad y autonomía suficientes para aunar esfuerzos y resolver problemáticas determinadas según su contexto concreto (Räsänen, 2006; Cohen y Grossman, 2016). Según Goe (2007), en su estudio que buscaba definir la calidad docente en relación a los resultados de aprendizaje de los estudiantes, ésta quedó delimitada por la cualificación de los docentes – que demostró influir tanto en la enseñanza del profesor (“*instruction*”) como en el aprendizaje de los alumnos (entendido como “motivación y éxitos”) -, que comprendía el nivel educativo del docente, su experiencia laboral, el desarrollo profesional muy correlacionado con su grado de autoeficacia.

De modo global, en temas de formación se debe velar por la calidad educativa impartida que incida de forma patente en las necesidades de los estudiantes (Andrade, 2016); esto es: la integración de un modelo de profesor que motive sus prácticas rutinarias y las transforme en innovadoras, dotar a los centros de la figura del mentor en virtud de entrenador, conceptualizar el desarrollo docente según la integración imprescindible de nuevos cambios en la práctica cotidiana, así como aceptar que no todas las medidas de ahorro son eficientes en términos netos – optando, por ejemplo, por lecciones magistrales en detrimento de seminarios (Fazekas et al., 2009). La importancia que los países desarrollados otorgan a la inversión en educación no solo responde a cuestiones económicas relacionadas con la formación académica, sino, sobre todo, a cuestiones sociales. Su finalidad es dar respuestas adecuadas a las necesidades de los ciudadanos, ya no desde la redacción de políticas y programas desconectados de la realidad escolar, sino desde la puesta en marcha de prácticas educativas concretas (Haas, Fischman, Pivovarova, 2019). A causa de ello, aumentan los estudios que hacen patente la relación positiva entre la innovación pedagógica, la calidad de la enseñanza y la mejora del aprendizaje de los alumnos (Sanders y Rivers, 1996; Collinson, 1999; Chetty et al., 2014; Rivkin et. al., 2005; Rockoff, 2004, 2011; Goe et al., 2008; Hattie, 2009; Burroughs et al., 2019; Shen et al., 2020) para lo que reclaman, al mismo tiempo, más claridad y determinación en la apuesta por estos sin eufemismos (Collinson, 1999; Hattie, 2003).

Numerosas investigaciones demuestran la relación positiva – y, en menos ocasiones, la falta de ella - entre la diversa formación que puedan recibir los docentes en servicio y los logros que produce en el alumnado (Blank y de Alas, 2007; Andrade, 2016). Es por ello que los centros educativos tienden cada vez más a disponer de medidas para la formación de docentes y la continua actualización de competencias, ya que un modo efectivo de desarrollar capacidades sobre la enseñanza específica es dentro del puesto de trabajo (Fazekas, Köllő, Varga y Csapó, 2009). Diferentes tipos de actividades de formación permanente del profesorado pueden tener un valor potencial de impacto si están diseñadas e implementadas para responder a las características de un desarrollo profesional de alta calidad (Steiner, 2004). En este sentido, “la mejora de los aprendizajes del profesorado y de los estudiantes, ha de ser el criterio más importante para acometer proyectos de formación permanente y valorar sus contribuciones” (Escudero, 2008, p. 34).

En la evaluación de los resultados de la formación permanente, hay un cierto acuerdo a la hora de determinar cuáles son los niveles potenciales que reflejan un impacto diferenciado (progresivamente mayor) en los profesores (Guskey, 2000; Huber, 2011; Joyce y Showers, 2002,

Zepeda, 2008): a. Reacciones, los profesores encuentran satisfactoria y útil la experiencia formativa, perciben que es relevante para sí mismos o su trabajo (como también avala Tugui, 2012); b. Aprendizaje, los profesores incrementan su conocimiento o destreza; toman conciencia de teorías y prácticas educativas; cambian sus actitudes, ya sea sobre su propia habilidad, sobre el potencial de los alumnos o sobre una asignatura particular; observan sus clases y reflexionan en consecuencia (respaldado por Bahar et al., 2021); c. Apoyo y cambio organizativo, los profesores son apoyados con el fin de poner en práctica los nuevos aprendizajes; d. Utilización del nuevo conocimiento y habilidades, los profesores ponen en práctica nuevas destrezas y conocimiento, experimentan “transferencia de la formación” o, en otras palabras, pueden utilizar un nuevo método de enseñanza en el aula y estimar sus efectos sobre el aprendizaje de los alumnos; e. Efecto en los alumnos: el aprendizaje de los profesores afecta al rendimiento de los alumnos y a sus resultados de aprendizaje (ejemplo de ello se muestra en Holmes et al., 2013).

Naturalmente, cualquiera de estos resultados es potencialmente relevante en diferentes circunstancias, aunque el último de ellos sea el de mayor impacto pues cambia las condiciones en las que ocurre el aprendizaje de los alumnos. Guskey (2000) insiste en la importancia de que el desarrollo profesional sea amplio, sistémico e intencional para que tenga éxito. Es pues, una lección básica que, el primer paso para definir y planificar un programa de formación permanente con potencial para alcanzar un objetivo, es determinar el resultado de tiene que conseguir (Steiner, 2004; Csorba, 2013). Ello facilitaría, además, la evaluabilidad de la formación (Cabrera, 2003; Killion, 2008). Al menos teniendo en cuenta cómo está regulada, la “formación en centro” sería una de las modalidades de formación permanente que, de antemano, presenta más propiedades predictivas de eficacia. Los análisis de la formación en centro, o formación centrada en la escuela, desde el punto de vista del recorrido histórico que ha experimentado en España desde la década de los 90 (Escudero, 2008; Escudero y Bolívar, 1994), destacan que la contribución de este tipo de experiencias ha sido mayor y más valiosa cuando ha promovido tres dinámicas: relaciones y actividades de coordinación del currículum y de la enseñanza entre el profesorado y dentro de los centros docentes; la autoevaluación pedagógica, curricular y organizativa por parte del profesorado y los centros docentes como actividad dirigida a determinar qué y cómo ha de ser objeto de mejora; y el análisis y la reflexión sobre la práctica como una forma de fomentar el desarrollo y el aprendizaje profesional.

No es extraño, entonces, que experiencias de formación en centros que propician este tipo de actividades y contextos de trabajo, estén vinculadas usualmente con el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje (Lieberman, 1995; Zepeda, 2008) donde el profesorado “aprende a participar en comunidades de discurso y práctica adquiriendo sistemas de creencias y modos de hacer compartidos” (Escudero, 2009, p. 7). Cabe considerar finalmente que, si bien la multiplicidad y diversidad de experiencias de formación permanente es positiva de cara a facilitar una respuesta ajustada a intereses y demandas de perfeccionamiento docente igualmente múltiples y diversas, es recomendable que la planificación de las mismas tenga en cuenta aquellas características que parecen tener un valor de impacto mayor en la mejora de los profesores y de su práctica docente.

2.4. La perspectiva del alumno.

*“Trata de hacerte amar antes que hacerte temer, pues quien se sabe amado, ama (...):
la pedagogía básica es algo muy simple”*

(Don Bosco, Otoño de 1863).

2.4.1. Concepto y caracterización

2.4.1.1. La perspectiva del alumno ¿qué es y por qué tener en cuenta su Voz?

El mundo de la educación es bien conocido desde el prisma del docente sobre sus prácticas y de cómo éstas influyen en las pruebas estandarizadas de conocimientos adquiridos por los alumnos. Sin embargo, hasta bien entrado el siglo XXI, cómo el docente eficaz y sus prácticas son percibidas por parte de los alumnos (y qué relación establecen estos con su aprendizaje – añadimos aquí), ha sido una tarea pendiente (Nuthall, 2005). Quaglia y Corso, en la publicación de su estudio sobre la Voz de los alumnos de secundaria (2014) evidencian la necesidad imperante de escuchar dicha Voz del alumno (*“learner voice”*), como clave para mejorar la práctica educativa; no como servicio indirecto sino como principales protagonistas (Nieto y Portela, 2008). Son los menos los estudios que miran la eficacia docente desde el punto de vista del alumno (Ferguson, 2010; Alcolea, 2017) cuando es en realidad una auténtica clave en el enigma a descifrar ya que su visión coincide en la mayor parte con una evaluación objetiva y fiable de la eficacia docente (Bolshakova et al., 2011; Stobaugh et al., 2020) o al menos como una parte válida de ella (Egeberg y McConney, 2018). La investigación reciente aboga por el punto de vista del cliente, o del sujeto al que estudia, si pretende ser objetiva y veraz y no sesgada por la visión del investigador (Nuthall, 2005; Darling-Hammond, 2006; Johnson, Kahle y Fargo, 2007; Nieto y Portela, 2008; Hattie, 2009; Rosales, 2012; McHugh et al., 2013; Andrade, 2016; Montañez y Poma, 2016; Raufelder et al., 2016; Phillipppo et al. 2017; Rodríguez-Carrillo et al., 2020; Forsberg et al., 2021).

Tal y como señala Zabalza (2012), en su fundamentación sobre el estudio de las “Buenas prácticas” se apoya en otros teóricos así como en la propia UNESCO (2007, en Benavente, 2007) en promover la utilidad que esta dirección tiene a la hora de difundir principios de actuación que obtienen un buen funcionamiento a partir de la práctica educativa y de este modo iluminar también la teoría educativa. Los gobiernos de multitud de naciones han ido sumándose a esta directriz general que reclama calidad y equidad en los distintos sistemas educativos (Burroughs et al., 2019); ya no solo aumentar el nivel de complejidad del currículo, sino también teniendo en cuenta a todos y a cada uno de los alumnos en su particularidad (Sergiovanni y Starrat, 2003). La idea de un desarrollo personal, se desmarca de un planteamiento estandarizado y simplista para abrirse a la diversidad - de la que, por otra parte, está conformada la realidad; cada vez más, numerosos estudios (Nilsen y Gustafsson, 2016) señalan directamente los efectos personales como resultados de aprendizaje donde residen el interés, la motivación y la imagen de sí (Eccles y Wigfield, 2002), cuyo desarrollo tiene lugar en un entorno social que supone el aula y el centro educativo, mediante las relaciones interpersonales (Bandura, 1997), siendo no poca la importancia que luego tendrá en la conformación de futuros ciudadanos – más allá de los resultados cuantitativos, aquí entraría el resultado cualitativo como crecimiento personal.

Para que esto no sea una mera utopía y palabras elocuentes sobre el papel, también en nuestro caso, tratamos de mirar las buenas prácticas del docente eficaz desde la experiencia de un aprendizaje efectivamente de calidad en todos los alumnos, cada uno desde su singularidad. De este modo se pueden identificar y describir las prácticas que funcionan, tal es la vocación de esta concepción. Por

ello, no será desde una visión objetiva proveniente del observador externo como se ha hecho predominantemente hasta hace bien poco, sino todo lo contrario, desde la experiencia interna del alumno mirando al docente y tratando de entender en su complejidad cómo actúa la enseñanza que realmente logra crear un cambio cualitativo en el alumno, aprehender lo que se le transmite y construir sobre ello. Si en la escuela convencional se sigue una estructura piramidal en el logro de resultados de aprendizaje, donde solo unos pocos alcanzan la excelencia (10-20%) y cuanto más descendemos (30% sería aproximadamente el alumnado que funciona solo adecuadamente), más estancamientos encontramos (y el otro 30% supone aquellos que no consiguen el nivel mínimo de exigencia), quiere decir que algo debe cambiar y no precisamente los estudiantes (Bolshakova, 2011), sino encontrar las causas de estas consecuencias y actuar “ya que a los estudiantes no se les puede pedir que comprendan lo que está demostrando quien enseña sin pasar previamente por una elaboración interna” (Sergiovanni y Starrat, 2003, pp. 105-106), por ello mismo se ha de revisar la metodología y el currículo a desarrollar.

Como veíamos en el primer capítulo en las distintas concepciones del término de calidad, podíamos observar cómo esta transformación de la mirada de la ciencia y la comprensión de los problemas, ha ido migrando desde la objetividad hasta un creciente interés por la subjetividad; el paso de la modernidad a la postmodernidad (Zabalza, 2012), del dogma inamovible a la duda perpetua. Donde antes imperaba un posicionamiento positivista y puramente objetivo de la ciencia, va modulando la captación del objetivo de estudio, afinando así los paradigmas y métodos con que se acerca a la realidad. Paradójicamente, entender más de cerca y en mayor profundidad los hechos objetivos, el paradigma cuantitativo, ha ido necesitando paulatinamente integrar al paradigma cualitativo para comprender las cualidades de aquello que únicamente estaba explicando de modo cuantificable. Escapando así, a su entendimiento y control los elementos más sutiles de estudio, un paradigma ha ido acercándose al otro recíprocamente y en los contextos donde se ha requerido, ha surgido una nueva postura frente a los hechos sociales que nace de su explicación compleja. El paradigma holístico, es un paradigma de la acción, crítico ante realidades problemáticas, que no se ha contentado sólo con mirar y describir los hechos, sino que ha necesitado incidir en ellos, en la acción para el cambio de situación, en el desarrollo de ciertas mejoras y en la identificación y disminución de los obstáculos que se podían controlar. De este modo, la teoría ha ido iluminando la práctica, así como ésta ha enriquecido aquélla. Este conjunto indisoluble, mira a la persona no como mero sistema de funciones, sino como un eje que vertebraba las acciones conscientemente para mejorar o dejar de errar: construir en comunidad para hacer desarrollar la realidad. En este sentido, la posición humanista de la que nos hacíamos eco más arriba, tiene su raíz en este tercer planteamiento que protagoniza a la persona como principio y fin de sus iniciativas, viéndola en su totalidad y con toda su dignidad, sin planteamientos reduccionistas ni economicistas.

Así, la mirada puesta en la persona (a veces llamada cliente, consumidor, usuario, etc. dependiendo del contexto en el que nos encontremos - Peters y Waterman, 2017) ha ido cobrando cada vez más relevancia en poder compartir y confirmar o modificar aquello que el estudio ha recogido en su investigación. De este modo se puede identificar con mayor precisión lo que no funciona y llegar a cambiarlo y, si cabe, mejorar. Así como la concepción y procedimientos que se han empleado en aras de la calidad se han ido transformando desde una excelencia indiscutible hasta una visión más asequible y realista, se trata sólo de una ejemplificación que nos ilustra el cambio de paradigma y fundamentación que venimos viviendo en nuestra época y que afecta también al mundo de la educación. La Voz del alumno (Quaglia y Corso, 2014), es el modo en el que se denomina en nuestro campo darle espacio al mismo en la investigación y en las distintas iniciativas, partir de él para volver a él y hacer posible el cambio en él. Desde un planteamiento humanista dentro el paradigma holístico y crítico con la realidad social, esta rama va experimentando un aumento cada vez mayor por demostrar su enorme potencialidad. Este planteamiento integral, ha logrado efectivamente resultados muy satisfactorios que provienen de una comprensión de la complejidad, basado principalmente en tres tipos de acercamiento: enseñanza basada en el estudiante, educación-acción

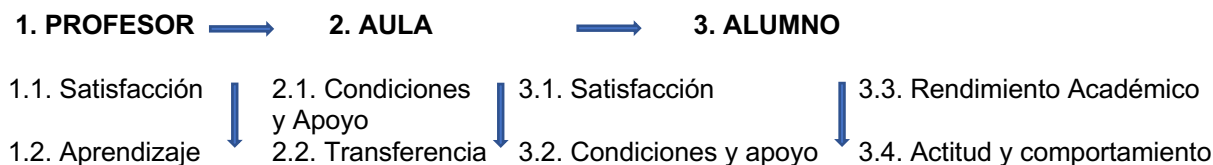
y el aprendizaje para la transformación (UNESCO, 2017). Es precisamente por ello que nosotros nos decantamos por este planteamiento holístico, crítico y humanístico, a la hora de acercarnos al hecho didáctico: qué es lo que funciona, cómo y por qué lo hace, qué experimentan los alumnos a partir de la enseñanza, cómo tienen un mejor aprendizaje, qué tienen que decir los propios alumnos al respecto del proceso del que son protagonistas, incluirlos en el debate político por su privilegiada posición y su claridad (Wilson y Corbett, 2007), son interrogantes-tipo que nos alientan en esta arriesgada búsqueda, no sin la certeza de que acercarnos al principal personaje de la historia educativa, es una apuesta segura fuera cual fuere la respuesta obtenida. Nuestro principal objetivo, es escuchar al alumno y exponer su experiencia; sólo, y sólo así, podremos dotar de credibilidad y validez la teoría que lo explica.

4.2.1.2. La valoración del progreso del alumno

Por ello mismo, al contemplar los efectos de un programa educativo, se tienen en cuenta dos perspectivas complementarias entre sí necesarias para realizar una valoración más comprensiva del mismo: efectos planificados y efectos no previstos o indirectos. Para advertir estos últimos se requiere un análisis más exhaustivo a causa de su naturaleza desconocida. Una vez identificados, se debe diagnosticar si benefician o perjudican a la organización que implementa dicha actividad (Cabrera, 2003). Del mismo modo, los efectos pueden ser a corto o a largo plazo, dependiendo de si se observa el aprendizaje arraigado y conectado con otros significantes. Un programa “sólo” quedará justificado si produce, entre otros, cambios dilatados en el tiempo (Rutherford, 1989), es decir, si recae al fin y al cabo en el alumnado pues es éste el fin último de todo programa y su principal destinatario por excelencia. Para valorar un programa de forma general, se evalúan las tres fases de las que consta: su diseño, su implementación y el impacto resultante. Cuando nos referimos a la evaluación del impacto, estamos hablando de una evaluación específica dentro de aquella general: se cuantifican sus efectos en los participantes. Asimismo, los efectos resultantes de una determinada iniciativa pueden analizarse por niveles. El modelo propuesto por la autora de este trabajo y sus profesores, delimita y relaciona tres niveles a los que pueden afectar los programas educativos. Se trata de tres niveles generales, es decir, amplios, de carácter comprensivo, en el sentido que están llamados a albergar otros más específicos. Además, están relacionados jerárquicamente, es decir, son niveles interdependientes, de modo que cada uno de ellos es más complejo que el anterior y lo requiere para poder producirse.

Los tres niveles en los que afecta un programa educativo son los siguientes: según recaiga en el profesor – su satisfacción (Kirkpatrick, 2011) y aprendizaje (Cabrera, 2003)–, en el centro y en el aula – bien porque haya un cambio en la administración de los recursos bien porque se ha logrado poner en la práctica docente lo que el profesor había preparado previamente (Guskey, 2000 y 2003) –, o en el alumno (Alcolea, Portela y Nieto, 2015) - el tercer y último nivel de impacto de nuestra clasificación, coincide con la finalidad última de los programas de formación: el aprendizaje del alumnado. Cuantiosas iniciativas han sido criticadas por haber realizado esfuerzos considerables en procesos sofisticados que más tarde no han denotado evidencias en la mejora del aprendizaje (Guskey, 2000). Sin deber salir de este planteamiento teórico, podemos observar cómo en el caso de Kirkpatrick (1994, 2011) no se contemplan los resultados en los receptores de la enseñanza, sino que se limita a los elementos del programa en sí – del que los alumnos no forman parte. Otro tanto sucede con Cabrera (2003) cuyos niveles descritos más arriba dejan fuera este último. Y, para terminar, observamos que el modelo de Guskey (2000) finaliza con los “resultados en el aprendizaje de los alumnos” en el que sólo contempla el subnivel “rendimiento académico”, dejando de lado cuestiones más profundas y objetivos más ambiciosos que denoten un verdadero aprendizaje a largo plazo, complejo y comprensivo, no únicamente superficial como en el caso de las notas de los estudiantes – lo que no está referido necesariamente a un cambio cualitativo.

Tabla 1. Niveles de impacto de un programa formativo



Fuente: Alcolea y otros (2015)

Es decir, que para que exista una transferencia del aprendizaje global y no sólo de los contenidos que se evalúan, no se puede valorar únicamente las puntuaciones obtenidas por parte de los estudiantes, sino que un aspecto substancial de la evaluación del alumnado responde a elementos de actitud y comportamiento. Este subnivel es fundamental para nosotros, si bien es cierto que no se contempla en otros textos. Al aprendizaje de un alumno de educación obligatoria, y sobre todo en la secundaria – ya que en la primaria todavía se contempla –, le compete también el área de la conducta más allá de su rendimiento académico: ¿qué actitudes muestra ante las distintas situaciones y frente a las demás personas? ¿Qué hábitos es capaz de dominar? ¿Qué destrezas puede desarrollar? Este punto parece obviarse en la literatura científica que, centrada en la efectividad de los programas, es posible que deje en el olvido aspectos más sutiles y, seguramente, más profundos de esa efectividad; es más, son el paso *sine qua non* para conseguir llegar a estos niveles más superficiales que solemos evaluar y que dependen de la existencia de los más primarios: el cómo los alumnos se desenvuelven ante las diferentes facetas de la vida y si ponen en práctica aquellos conocimientos, hábitos y actitudes que se han trabajado en el contexto formal de educación. Actitud y comportamiento, pueden evaluarse tanto en situaciones más o menos guiadas, también por medio de la asistencia o la falta escolar, atención prestada en clase, compañerismo, discriminación o inclusión, empatía, resolución pacífica de problemas, generosidad, conciencia medioambiental, presencia de hábitos reglamentarios, procedimientos correctos en su planteamiento y desarrollo, etc., cuyo objetivo es, precisamente, transferirse a la vida diaria. Por tanto, se debe hacer uso de diseños educativos de múltiples metodologías, así como de la combinación de procedimientos cualitativos y cuantitativos por su capacidad aproximativa al objeto de estudio, el desarrollo completo del alumno, tanto el académico como el personal.

Existen razones importantes por las que se debe conocer si una determinada metodología, programa o iniciativa, está consiguiendo el aprendizaje efectivo por parte de los estudiantes. Killion (2007) lo asemeja a un cajón transparente u opaco en los que se introducen unas aportaciones determinadas y de ellos se extraen ciertos resultados. En el cajón oscuro no se conocen los elementos que causan los resultados por contraposición al cajón transparente. De este último se pueden conocer los recursos, las actuaciones, los conocimientos adquiridos por el profesorado, la calidad de su enseñanza y los cambios efectuados en el alumnado. Para iluminar el proceso de mejora de los aprendizajes de los estudiantes, es preciso que el programa profundice y desarrolle la forma en que interactúan sus elementos, cuáles son los más efectivos, cuáles esenciales o discrecionales. Según esto, saber qué funciona en cada nivel del programa (esto es, el profesor, sus acciones en el aula o el aprendizaje del alumno) goza de una justificación orienta la práctica educativa: la satisfacción del profesorado pretende mejorar el diseño e implementación del programa, su aprendizaje busca aumentar la pertinencia de los contenidos, el formato y la organización del programa; las condiciones y apoyo de la enseñanza, pretende documentar y optimizar la organización de los recursos así como implantar cambios necesarios; la transferencia de lo aprendido contiene la finalidad en sí misma para

el verdadero desarrollo del alumno; y la evaluación en sus diferentes subniveles trata de valorar la coherencia total del programa así como dar cuentas de la iniciativa efectuada.

el éxito de los estudiantes en la escuela está fuertemente influenciado por las prácticas de aula y las habilidades docentes... Uno de los requisitos más importantes para un progreso sostenido hacia una mayor calidad en la educación, es un mejor entorno del aprendizaje que abarca: la infraestructura física escolar, el proceso de aprendizaje y la interacción entre niños y maestros (UNESCO, 2010, pp. 114-15).

Tal y como recordaba Bronfenbrenner en su transferencia ecológica (1992), los niveles macro, meso y micro van sucediéndose unos a otros e influenciándose mutuamente en una continua transacción. La capacidad de transferir en mayor o menor grado, dependerá de los esfuerzos y los procedimientos que se pongan a disposición de esta transferibilidad. Cuanto más acertados sean los métodos y mayor el ímpetu con que se estimulen, tanto más se conseguirá enseñar idóneamente a unos alumnos de cuyo aprendizaje somos copartícipes, y no se puede separar un sujeto de acción del otro pues se trata de una acción conjunta. *Educere*, objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje, es un proceso que parte de los dos sujetos: no se puede enseñar a alguien que se niegue a aprender, nuestra acción aquí consistiría más bien en ir encaminando al alumno hacia un objetivo concreto y en ir desarrollando conjuntamente esta capacidad – lo que la hace al mismo tiempo bidireccional, ya que también los educadores siguen creciendo en humildad y aprendiendo de sus alumnos y estos son al mismo tiempo motor y guía de su propio desarrollo, una perfecta retroalimentación en ambos sentidos.

4.2.1.3. La relación indisoluble entre enseñanza y aprendizaje.

La figura docente ha demostrado ser el principal influyente en el aprendizaje del alumno (Cooper y McIntyre, 1996; Sanders y Rivers, 1996; Rockoff, 2004; Rivkin et al., 2005; Goe et al., 2008; Hattie, 2009; Long et al., 2010; Rosales, 2012; Chetty et al., 2014; Burroughs et al., 2019). Del total de responsabilidades atribuidas a los factores que inciden en el aprendizaje discente, la influencia externa supone la media parte del porcentaje y el otro medio corresponde al propio individuo que aprende. En el segundo capítulo de este trabajo, se ponía de manifiesto la necesidad de dar relevancia a la responsabilidad del alumno ya que su participación es una parte irrenunciable del proceso de EA pues es precisamente la media parte que lo desarrolla y sin su acción, no existe tal proceso. Pues bien, podemos establecer ciertamente que la principal labor del profesor, esto es, la enseñanza, está secundada por el aprendizaje discente que completa el proceso educativo. En la misma línea, se puede afirmar que este aprendizaje es la principal labor del alumno por medio de una acción consciente e intencionada; si bien el aprendizaje está referido a los mismos efectos de la acción de aprender, aprender se trata de la adquisición de conocimiento por medio del estudio o la experiencia (RAE, 2021) por parte del alumno, en este caso de la educación formal en el aula. Llegar a esta experiencia del alumno, es lo que buscamos en la presente investigación con el fin de entenderla en su dimensionalidad y que sean los alumnos los que nos puedan hablar en primera instancia – como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje que son, con el fin de poder mejorarlo desde su perspectiva y aumentar la calidad y la equidad educativas.

Entrando en el aprendizaje, encontramos que éste en sí mismo, supone un acto individual e introspectivo, donde el sujeto – a raíz de hacerse consciente de su estado por medio de la reflexión profunda – adquiere nuevos conocimientos actualizando, así, su repertorio inicial e incluso modificándolo estructuralmente si se diera la necesidad. Implica, pues, un avance y una transformación en el ámbito teórico, práctico, personal y social en el que está integrada la persona o un desarrollo completo si fuera en todos al unísono. Dentro del sistema educativo formal, el aprendizaje está ligado tanto al profesor y su labor docente como al alumno y su labor discente; más concretamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediado por el profesor y culminado en el alumno (y retroalimentado ambivalentemente), el aprendizaje por parte del alumno es la finalidad de la acción de enseñanza del profesor en el aula – aunque desarrolle actividades fuera de ésta - y están directamente ligadas entre sí (Cooper y McIntyre, 1996): son las dos caras de una misma moneda. Por ende, de entre los muchos resultados derivados de la acción de un enseñante, el principal y más importante es la asunción y verdadera integración de conocimiento significativo para el estudiante y por parte del mismo. Así pues, Illeris (2017) nos recuerda que dicho aprendizaje conlleva:

- *procesos mentales*: procesos psicológicos que tienen lugar en los individuos (internamente) y que darán lugar a resultados de aprendizaje.
- *procesos interactivos*: procesos de reciprocidad entre el individuo, su ambiente material (contenido) y social (otros individuos), que actúan como preparatorios para los procesos internos de aprendizaje.
- *resultados (outcomes)* de los procesos de aprendizaje en referencia a lo que se aprende o al cambio - observable o no - que está teniendo lugar en el individuo: desarrollo de aptitudes - capacidades, habilidades o destrezas- y actitudes para realizar satisfactoriamente una actividad.

De los resultados de aprender, o del aprendizaje en sí, se sustraen evidencias que pueden medirse en términos de competencias: conocimientos, habilidades y actitudes; lo que significa a su vez el saber conceptual, el saber hacer y el saber estar que mencionaba el informe Delors nombrado al inicio de estas páginas. En definitiva, se trata de cambios de incremento, desarrollo o transformación en el *status quo* conductual de una persona (Fenstermacher y Richardson, 2005). De hecho, tanto en múltiples autores (Pollard et al., 2000; Cullingford, 2003; etc.) que recogen de la voz de los alumnos sus expectativas sobre la labor docente que garantice el orden de clase, expliquen adecuadamente y ayuden a entender cuando sea necesario, de forma amigable y alentadora, como en Kyriacou (2010), se exponen los resultados que una enseñanza eficaz logra desarrollar en el alumno de forma completa y no sólo en términos de resultados académicos, a saber: “aumentar sus conocimientos y habilidades, el interés por aprender la materia y por el desarrollo intelectual en general, incrementar la auto-confianza, auto-estima y autonomía, así como la dimensión social - presente por medio de la comunidad educativa” (p. 9). Por tanto, cuando hablamos de enseñanza eficaz, tratamos directamente del desarrollo integral del alumno de manera efectiva y, aunque se confirma sea una realidad de difícil constatación, es posible llegar a conocerla como veremos a continuación.

En la misma línea, el tipo de relación entre enseñanza y aprendizaje puede ser simple, de causalidad, o de correlación. El primero establece que existen dos fenómenos independientes que se relacionan entre sí, pero sin condicionarse. En cambio, el segundo tipo deja en evidencia la influencia del uno sobre el otro estableciendo así una variable dependiente sobre otra independiente. Por último, la tercera relación explica esa misma influencia, pero ahora en ambos sentidos de la dirección, cuyo cambio se produce entonces en los dos extremos de ésta, es decir, la enseñanza influye en el aprendizaje y éste a su vez en aquélla, más propio de las comunidades educativas donde los círculos de influencia se comunican y afectan entre ellos.

Volviendo al triángulo en cuyos vértices disponíamos los elementos de la enseñanza, emplazaremos ahora otro invertido de manera que emerja de su asociación una estrella. En ella queda representado el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para que éste sea posible, en los vértices del segundo triángulo emplazaremos el contenido, el incentivo y la interacción. El contenido (qué) puede ser conocimiento, habilidades o actitudes, el incentivo (por/para qué) puede ser la motivación, emoción o simplemente la voluntad, y la interacción (cómo) - adquisición individual de ese contenido por parte del alumno-, puede ser por transmisión, percepción, experiencia, imitación o participación. Y, así, quedan detallados los elementos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje (Illeris, 2017).

La relación que se establece, pues, entre la enseñanza y el aprendizaje está tan relacionada que se puede afirmar que no puede existir una acción sin que se dé la otra. La enseñanza implica intencionalidad (planificación), actividad contextualizada (enseñanza) y logro (aprendizaje), si bien es cierto que no toda actividad del profesor o del alumno, que intencionadamente busca enseñar o aprender, conduce efectivamente a dichos resultados, ni estos suelen ser concretos o a corto plazo. La conexión entre actividad de enseñanza y resultados de aprendizaje no son unívocos sino extremadamente complejos, lo que redundará en una naturaleza difícil de medir.

Existen dos razones fundamentales que justifican tomar la perspectiva del alumno como núcleo central de acercamiento en este estudio: la primera radica en la capacidad de esta información para acercarnos a la eficacia del profesor de forma directa. El hecho de los resultados de las pruebas de evaluación, son los resultados de los contenidos adquiridos, por desgracia en su mayoría teóricos en nuestro contexto, aunque también puedan – y predominantemente deban – ser evaluados en su modalidad práctica, para ser de calidad, es decir, para una demostración cierta de que los conocimientos han sido ‘aprehendidos’. De esta razón surge el interrogante que nos plantea actualmente el reto educativo ¿dónde quedan los saberes personales y sociales, saber ser y saber vivir juntos (Cobos-Sanchiz et al., 2016) frente a un sistema que evalúa predominantemente los saberes teóricos, si quiera su aplicación práctica ni su creación original como culmen del proceso de aprendizaje? El proceso de EA en estos términos y su evaluación correspondiente apenas tiene cabida en nuestro sistema educativo, amén de lo cual el desarrollo personal de los jóvenes es uniforme; así, la cultura de masas (como apuntaba Ortega y Gasset) y de vida en los medios virtuales actualmente, son cada vez más la única posibilidad de comunicación visible, como el desarrollo social y entrelazado sufre cada vez más por su ausencia, plasmado en actos inéditos como por ejemplo el acoso escolar (“*bullying*”), el ciberacoso, etc., que se abren paso a una velocidad vertiginosa ante la falta de una teoría explicativa y que puedan hacer frente a recursos apabullantes en manos de los más jóvenes. Es por ello que el modelo de impacto del aprendizaje del profesor en tres niveles (docente-aula-alumno) añade al nivel de rendimiento académico del estudiante, el impacto en la actitud y el comportamiento como formas de aprendizaje y mejora completas en la persona como un todo (donde se hará eco el humanismo más adelante) y que había pasado desapercibido por la literatura de forma evidente. La importancia de evaluar el aprendizaje completo del alumno, pues, no es poca; en el monográfico sobre “La educación superior en el siglo XXI”, se concluye acertadamente a este respecto que:

El mundo de las ideas, los comportamientos y las tendencias del alumnado tienen influencia directa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, determinan el nivel de implicación del alumnado en el resto de contenidos, y marcan pautas y dinámicas que el estudiante aplicará en su futuro laboral. Así algunos de los problemas de convivencia en nuestra sociedad pueden

abordarse desde un tratamiento continuado del componente actitudinal e interdisciplinariamente en todas las materias educativas. Resulta sorprendente que los sistemas de evaluación de contenidos minusvaloren estos aspectos en los respectivos exámenes y, por ejemplo, los olviden por completo en las pruebas extraordinarias o en las áreas más procedimentales. (Cobos-Sanchiz et al., 2016, p. 112)

La segunda razón es, precisamente, hacer presente el objeto y fin último de la educación: esto es, el propio alumno, darle Voz y voto como instrumento efectivo para hacer realidad el cambio que se persigue (Williams, Sullivan y Kohn, 2012; Quaglia y Corso, 2014; Zapata et al., 2018). Todos nuestros esfuerzos están pensados por y para ellos; y con vocación de no caer en un Despotismo Ilustrado que todo lo piensa *por* y *para* el pueblo, pero *sin* el pueblo, preguntaremos a los alumnos mismos si aquello que se demuestra y explica que son los mejores esfuerzos docentes (o una enseñanza eficaz como atributo de calidad), lo es para ellos mismos y por qué - como parte integrante y fundamental del proceso educativo de enseñanza-aprendizaje.

Cuando hablamos de eficacia de la enseñanza, nos referimos a si ésta ha producido el logro de los aprendizajes por parte de los alumnos, es decir, si ha cumplido sus objetivos. Tradicionalmente, esto se ha ligado *directamente* a los resultados que los alumnos obtienen en las pruebas de evaluación - ya sea sumativa o continua - lo cual hace referencia al aspecto cuantitativo de sus efectos. Sin embargo, aquí se hace un especial llamamiento a observar que estas pruebas no ofrecen una información directa sino *indirecta* ya que solamente median entre el resultado (exámenes) y el procesador (que aquí sería el alumno). Tradicionalmente, en las cadenas de producción empresariales, donde surgió y se desarrolló el concepto de calidad inicialmente, el eslabón que le sigue al productor y precede al producto, es el procesador mecánico que es inerte y no existe reflexión alguna en él dentro del proceso de producción. No obstante, cuando trasladamos esta relación al ámbito educativo, es decir, humano, debemos tener en cuenta la parte reflexiva y la transformación que sufre la información como materia prima dentro del alumno y cómo la desarrolla dentro de sí para extraer un producto de ella (desarrollo y resultados de aprendizaje). Una vez aquí, interesante es realizar la comparativa entre contextos sobre la perspectiva de los alumnos, ya que, de otro modo, queda en el entredicho la conformación de un corpus consistente capaz de ser extrapolado a otras realidades educativas, pues a priori sería válido sólo para el contexto del estudio propio (Stolz, 2018).

Si lo que queremos obtener es la información *directa* por parte de quien recibe la enseñanza del profesor eficaz y la desarrolla dentro de sí para después dar cuenta de ello en las observaciones del profesor - sea cuales fueren, escritas o no -, démonos cuenta de que esta recopilación de datos está limitada por la propia prueba e intermediada por parte de terceros - quienes revisan esa prueba, ya sea el docente, el investigador, el inspector, etc. Para ello, lo que aquí proponemos, es ir *directamente* al alumno y preguntarle qué piensa él de la enseñanza que ha recibido y por parte de quien la ha recibido, y qué procesos se activan y articulan dentro de él en consecuencia. Este aspecto cualitativo del docente y la enseñanza eficaces, está oculto a nuestras observaciones como investigadores (o incluso responder a distintos criterios según la parte que observe, Kyriacou, 2010), ya que operan dentro de la reflexión del alumno, y no se ha venido tomando en consideración como dato relevante a la hora de adecuar la enseñanza eficaz, sino únicamente como evaluación del alumno hacia el profesor en cuestión, y solo recientemente. Bien es cierto que, de forma creciente, la Voz del alumno

es una realidad que va tomando peso dentro de las instituciones educativas, como parte activa integrante de la comunidad de aprendizaje (Corbett, y Wilson, 2001; Ferguson, 2010; Bolshakova y otros 2011; Quaglia y Corso, 2014), que pretende conformar una propuesta educativa que consiga de los profesores la mayor atención personalizada a cada alumno independientemente de la materia que se enseñe (Johnson, Kahle y Fargo, 2007). Sin embargo, de lo que aquí se trata, es mucho más concreto y, quizás, sutil, pues se contempla el efecto cualitativo *directo* que la enseñanza de calidad del profesor eficaz produce dentro de los alumnos. Para conocer dichos efectos, sólo hay un modo de saberlo: esto es, ir directamente a la perspectiva del alumno sobre el docente eficaz y sus prácticas docentes eficaces relacionadas a su propio aprendizaje, según el alumno mismo, sin más intermediarios, como la mejor fuente de datos que no ha sido estudiada todavía en su amplitud (Williams et al., 2012).

Por tanto, podemos partir de la base de que la óptima enseñanza de un profesor es cuando éste se adapta a las necesidades reales de sus alumnos. Estas necesidades no están únicamente contempladas en el currículo, sino que ha de ser capaz de adaptarse a las situaciones y problemáticas que surjan en lo cotidiano. De este modo, podrá satisfacer exitosamente las necesidades de sus educandos: a partir de la adaptación continua. Por eso aquí es de interés tratar el aprendizaje del profesor, ya no sólo fuera del aula para aplicar después lo aprendido, sino más bien dentro de ésta donde desarrolla aquella enseñanza adquirida, innovando en cada acción, tomando como punto de partida el aprendizaje en ella. Así, surge esta interacción concreta que regula la intencionalidad de enseñar o aprender. A esta regulación constante la llamamos “Ajuste mutuo”, por cuya sinergia resulta la actividad entre el docente y el discente; de esta actividad conjunta surge el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. El proceso de EA se comporta con un ritmo de actividad básico, necesario para que pueda existir la educación formal, que comienza en el docente, sigue por el conocimiento, continúa con su transmisión al discente, por medio de su relación recíproca, y a partir de aquí empieza a establecerse el aprendizaje (Fenstermacher y Richardson, 2005, p. 187; Robertson, 1987) – si bien éste no es el único modo para que pueda darse ni el más perfecto. En su exposición detallada de cómo los niños aprenden, Kyriacou define el aprendizaje del alumno como los cambios que se suceden en su comportamiento fruto de la experiencia educativa (2010, p. 21), por lo que toma el proceso de EA como una vivencia real que cobra sentido y significado en la vida de los estudiantes y no como simple transmisión técnica de contenidos, donde únicamente se ve implicada la parte cognitiva de la persona.

4.2.2. Aprendizaje efectivo

La investigación pone de manifiesto que los alumnos seleccionan al buen profesor también en función de su habilidad para establecer desafíos que rindan interesante su materia – entre otros aspectos-, así como la capacidad de establecer procesos para disfrutar con los contenidos impartidos en ésta (Pehkonen, 1992) con el fin de que se graben en la memoria y puedan ser aprendidos a largo plazo. Para ello, Ferguson (2010) halla siete puntos fundamentales para determinar si la enseñanza ha sido eficaz bajo el punto de vista de los estudiantes (las 7 c’s - en lengua inglesa), estos son: cuidado, control, claridad, reto (*challenge*), captación, conferir y consolidar (puestos a prueba en algunos estudios actualmente como en Egeberg y McConney, 2018). Para Kyriacou (2010), no obstante, la percepción estudiantil sobre la eficacia docente se apoya en los puntos subsiguientes:

- Creación de ambiente agradable y relajado en el aula que posibilite el aprendizaje de quien está dentro de ella.
- Propiciación y mantenimiento del orden y control.
- Presentación del trabajo a realizar de forma que suscite el interés y motivación del que debe aprender.
- Establecer y velar por las condiciones que faciliten la comprensión por parte de los alumnos.

- Claridad en las normas, explicación y enumeración de lo que se espera de los estudiantes, cómo y para qué.
- Valorar y ensalzar los aciertos y progresos del alumno.
- Satisfacer sus necesidades y dificultades de aprendizaje.
- Apoyo sincero e incondicional que promueva y construya la confianza y autoconcepto de estos.
- Desarrollo de relaciones interpersonales profundas y estables entre los presentes.
- Profesor que cultive sus cualidades personales, así como actualización y competencia en materia profesional.

Es por ello que el autor evidencia (Kyriacou, 2010) cómo distintos estudios han explorado la percepción de los alumnos sobre los profesores y la enseñanza. En general, la imagen que ha surgido es que los alumnos ven a un buen maestro como alguien que crea un entorno de aprendizaje bien ordenado (tiene disciplina y es proactivo), explica el trabajo que los alumnos deben desarrollar y les brinda su apoyo con él (competencia didáctica y práctica), y que es amable y solícito a las necesidades de sus alumnos (entendiéndolo como quien es cuidadoso, atento y servicial con los demás – RAE, 2021). Zabalza (2020) por su parte, tiene en cuenta la diferencia de centrar la enseñanza en el docente o de centrarla sobre el alumno, pues aquí radica la migración de un estilo de EA pasivo a un estilo activo y que brinda autonomía y desarrollo al sujeto que aprende, por medio de una enseñanza llena de estrategias pertinentes como las que aquí propondremos en el siguiente apartado: ya que el correcto equilibrio del proceso de EA es llevar al alumno hacia la autonomía y responsabilidad (Formella, 2009), hacia su desarrollo completo, el aprender a comprender el mundo que le rodea por sí mismo (Perkins, 2003) y ser agente de acción, cambio y transformación social.

A partir de aquí, podemos iniciar un nuevo apartado con identidad y carácter propio. Si el aprendizaje efectivo, real y profundo, parte de una enseñanza de calidad cuya calificación hemos denominado eficaz, estamos ante una nueva idea conformada por todo aquello hasta aquí recopilado que puede recogerse bajo el paraguas de “Aprendizaje para la Comprensión”. Por obvia que parezca la relación apenas expuesta, fue Darling-Hammond hace apenas dos décadas (2001) quien acuñó el concepto por vez primera, englobando lo anteriormente citado y dándole una nueva prospectiva. Por su singularidad, tremenda actualidad y contribución a la búsqueda de esta calidad de enseñanza, exponemos aquí sus meritorias implicaciones. El Aprendizaje para la Comprensión, poniendo en el epicentro la calidad educativa, conlleva necesariamente las esferas en que su autora delimitó sus efectos. Estas esferas se exponen a continuación con el fin de clarificar los ámbitos donde se hace efectiva tal comprensión. Cinco espacios consecuentes ilustran en qué consiste este “aprendizaje para la comprensión”:

- *Aprendizaje activo y profundo.* En virtud de su significatividad y relevancia personal y contextual, es analítico, reflexivo, utiliza la búsqueda, explicación y fundamentación del conocimiento. No se queda en la superficialidad de los datos, sino que los explora de forma multisensorial para integrarlos cognitivamente y emocionalmente de forma que adquieran una dimensión lógica en la persona. Tan importantes son los contenidos como las estrategias para integrarlos, que implican conciencia, dominio de sí y responsabilidad por parte de los participantes.
- *Aprendizaje paulatino y continuado* que dé buena cuenta de su desarrollo y forma de evaluarlo según el valor de las acciones acometidas. De modo que la manera en que el alumno va gestionando su propio proceso de aprendizaje queda expuesta, es también susceptible de corrección y mejora, facilitando en cada momento la consecución de los logros propuestos.
- *Aprendizaje personalizado de habilidades.* No se enseña a un público constante, inmóvil, que permanece estático en el tiempo con características comunes, sino que tratamos con personas únicas, concretas, que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje y que lo

hacen variar y ser modelado según sus intereses y aptitudes, a través de los cuales deben aprender-haciendo de forma singular. Las relaciones personales, su cuidado y atención, se tornan entonces decisivas en post de un proceso de EA comprensivo, permanente y veraz.

- *Aprendizaje diversificado y aprendizaje cooperativo* creyendo en la identidad insustituible de cada alumno, confiando en su capacidad irrepetible, fomentando lo mejor de sí mismos por medio de estímulos y condiciones adecuadas. No haciendo de la diversidad un contratiempo extraordinario a corregir sino una oportunidad de enriquecimiento, autorregulación y desarrollo común tanto en términos académicos como en democráticos, de justicia e integridad. El aula, entendida en palabras de Darling-Hammond, se torna en una “zona de desarrollo próximo” (*‘Theory of the Zone of Proximal Development’*, tomado de Vygotsky), en la que entrenar a los ciudadanos de la sociedad futura.

Sobre la percepción y el aprendizaje del alumno, Hammond (2001) señala el aprendizaje para la comprensión como efecto de una enseñanza de calidad que puede desglosarse en cuatro pilares: profundidad, continuidad, personalización y cooperación. Enlazando aquí con los descubrimientos de Hattie (2000, 2003, 2009) gracias a su estudio más que exhaustivo y en otros demostrado, se puede extraer la importancia atribuida a una enseñanza idónea. Ésta puede describirse como: *concienzudamente profunda*, que rete al alumno a dar lo mejor de sí mismo y a no quedarse en la superficie de lo correcto sino instar al error para el descubrimiento y crecimiento personal; para ello, es imprescindible una *atención continua, implicada* e, incluso, *afectiva*, que provea una retroalimentación al alumno donde éste pueda desarrollarse de manera adulta y responsable, con interés y compromiso propios. En suma, se deja entrever la pasión docente por la enseñanza y su aprendizaje que recicle cada día su labor, inclusive, con inmediatez, en el propio escenario del aula mientras ocurren situaciones nuevas incesantemente, cuyo fin es poder dar la mejor respuesta posible al alumno que lo precisa:

Es preocupación creciente entre el profesorado definir ‘cómo’ enseñar, interés menos acentuado en el ‘qué’ y ‘para qué’ de su actividad formativa, tal vez, porque en la base formativa de no pocos docentes no se ha contemplado la ‘integridad’ del ser humano como definidora de la ‘integralidad’ de su persona. Las razones afectan al profesorado y a los centros, pero trascienden su realidad. (Pérez y Quijano, 2018, p. 332)

Así, la educación para la integridad de la que refiere Darling-Hammond más arriba, se convierte en objetivo de la enseñanza de calidad, entendida en términos de profesores que enseñan de forma integral a sus alumnos con el fin de conformar personas íntegras. La cualidad de íntegro es un adjetivo que refiere la no carencia de ninguna de las partes del total, sino que se encuentra completo e integrado por cada una de ellas; cuando se trata de una persona, hacemos referencia al atributo de persona recta, proba (honrada), intachable, moral que sería el resultado de una enseñanza completa y completada en tanto en cuanto enseña lo verdadero, es decir, aquello que se corresponde con la realidad ya que: si quien “atiende aprende, de la atención del maestro y del discípulo dependerá el adelanto de la escuela. Cuidará, pues, el maestro de excitar y sostener la atención de sus alumnos por todos los medios pedagógicos, siempre instruyendo mas no atiborrando.” Es por ello que “el maestro que sabe educar, lo primero que procura es fijar en la mente del alumno las verdades fundamentales del bien obrar, ante todo y sobre todo” (Manjón, 1945, pp. 25-30).

Así pues, la educación debe ser personalizada para que sea eficaz en última instancia, no sólo propicie el aprendizaje óptimo en el alumno, sino que conlleve su desarrollo personal como parte de esa integridad donde se parte de generalizaciones para llegar a las concreciones puesto que la persona se rige como ente corpóreo y espiritual. Para ello, se torna fundamental el hecho de que la enseñanza sea adaptada a cada educando, a cada carácter y a cada necesidad, puesto que la educación de calidad es una cosa intensamente personal (Day, 2014). Ello está en estrecha relación con el ejercicio de los derechos y obligaciones de los alumnos, como ciudadanos libres, de lo que cualquier persona sin importar su condición ni procedencia tiene derecho inalienable. Del mismo modo, este proceso de EA se convierte, así, en una realidad contextualizada en un tiempo y espacio determinados. Según haya sido la experiencia, se comportarán los agentes en virtud de unas expectativas que la orientan sistemáticamente. Esta realidad contextualizada dentro del aula responde a las características descritas más arriba: es multidimensional (abundante diversidad de situaciones), simultánea (que ocurren conjuntamente o al mismo tiempo), inmediata (de forma veloz), impredecible (inesperada), pública (presenciada por todos los participantes) e histórica (sucediéndose a lo largo del tiempo).

Todo lo hasta aquí expuesto tiene como última finalidad que la enseñanza del profesor sea eficaz, es decir, de calidad. Esto puede conocerse por medio del aprendizaje en el alumno que, en ciertos casos, se mide en términos de resultados cuantitativos, si bien no siempre estos son reflejo fiel de un aprendizaje cualitativo y a largo plazo. En cualquier caso, conocer si el aprendizaje de los alumnos está o no teniendo lugar, es una muestra fiel de si la enseñanza del profesor es la adecuada o si, por lo contrario, es susceptible de mejora. (personal, académico y social – Kyriacou lo evidencia como parte cognitiva y afectiva, 2010, p. 10).

4.2.2.1. La creación de significado y la importancia de la experiencia

A lo largo de la Historia, han surgido diversos modelos explicativos de la realidad, partiendo de ideas y propósitos diferentes, tratan de ayudarnos a comprender más acerca del mundo que nos rodea. Para comprender mejor dónde se enclava cada uno de estos planteamientos y qué fundamentos los sostienen, veamos brevemente un recorrido por los Paradigmas de la investigación a medida que el ser humano ha ido acercándose al conocimiento sistemático de los hechos y cómo los ha ido ordenando y dándoles sentido; en esta evolución de la comprensión tienen su raíz los cambios en los acercamientos y posturas que la ciencia ha ido adoptando. Así pues, por ciencia entendemos el conjunto de conocimientos sistemáticamente estructurados obtenidos mediante la observación y el razonamiento (RAE, 2021), de los que deducir conclusiones particulares o inducir principios generales con capacidad predictiva y comprobables experimentalmente, en ocasiones reproducibles bajo las mismas condiciones. Entre otras definiciones que se podrían extraer del término que nos ocupa, un interesante compendio que hemos traído aquí es el de Dendaluze (1988) por presentar una visión amplia e integradora partiendo a su vez de diversos autores – tales son Ander-Egg, Beaugrand, Bunge, Ferrater Mora, Ladrière, entre otros; el autor define la ciencia en función de tres unidades interrelacionadas entre sí, como son el contenido, el método y el producto: “Ciencia es un modo de conocimiento riguroso y metódico con el fin de descubrir leyes en el objeto de estudio y de expresar los conocimientos adquiridos sistemáticamente” (p. 18). Si bien es cierto que la investigación científica no siempre se ajusta estrictamente a esta finalidad, no podemos negar que por muy descriptiva que ésta resulte, constante es la intencionalidad de comprender el mundo que le rodea, con vocación de poder extrapolar sus conclusiones en mayor medida.

Por ello, importante es enumerar sus características que comúnmente se aceptan (Dendaluze, 1988) que, entre otras, pueden ser: tener como objetivo básico la conformación *teórica*, pudiendo describir y explicar los fenómenos articulados entre sí; además, crear *contraste* entre los

conocimientos que se van sumando, verificándose entre ellos para determinar su utilidad; es *sistemática y metódica*, dotándola de rigurosidad en sus procedimientos, construyendo un corpus coherente y consistente capaz de sostener contenidos venideros, evitando contradicciones internas, así como externas; es *veraz*, fiel a la realidad, utilizando términos unívocos en la definición de conceptos, objeto de análisis en el estudio que se realiza, con tal de asegurar una identificación común y compartida sobre la que construir; y, en última instancia, en este elenco podemos apuntar que sobre todo es *abierta*, sometida a evaluación y crítica constante, tanto en su método como en su argumentación, debiendo ser objetiva, descriptible y, en ocasiones, replicable. Por todo ello se otorga al método científico la credibilidad en la formulación de hipótesis, incluso la corroboración de éstas, que permita orientar significativamente la construcción de conocimiento verídico y fiable sobre la naturaleza que nos rodea, donde tienen lugar los fenómenos en un tiempo y espacio determinados. Pues bien, dependiendo del contexto histórico en el que se encontrase, así como el acercamiento y la perspectiva con la que se enunciara, la investigación científica, rigurosa y sistemática, ha ido tomando diversos prismas según se tratase de entender el objeto de estudio de forma objetiva (completamente desde el externo), de forma subjetiva (desde la experiencia interna de quien lo viva), o de forma complementaria (conjugando ambas visiones para tener una mayor y más amplia comprensión de los hechos).

En el primer prisma o paradigma, nos encontramos en un contexto de nacimiento científico propiamente dicho, donde las primeras disciplinas comienzan a acercarse a la realidad para conocerla mejor, desde un planteamiento positivista o cuantitativo (A. Comte, S. Mill, Durkheim, V. Krafft, K. Popper, C. G. Hempel, H. Feigl, M. Bunge, W. Stegmüller, etc.) – esto es, todo aquel hecho que puede ser descrito, recogido, cuantificado y reproducido sistemáticamente, pudiendo controlar y predecir el fenómeno externo, formulando leyes independientes del espacio y tiempo; aquí encontramos la física, las matemáticas, medicina, biología, etc. Estos campos científicos cuyos métodos habían servido en relación a su objeto de estudio, vieron ampliados sus contributos a las ciencias sociales, como la educación, en la primera mitad del siglo XX, extrapolando consigo los instrumentos cuantitativos que dieron predominancia al control de variables, el uso de técnicas cuantitativas, de medición predeterminada que dejaba fuera tanto al sujeto como el contexto.

En el segundo prisma, encontramos el paradigma pragmático o cualitativo (cuyos autores representativos pueden ser Dilthey, Rickert, Schutz, Weber y escuelas del pensamiento como la hermenéutica - Gadmer, Ödman -, el interaccionismo simbólico - Blumer - y la fenomenología - Seiffert), que nace de la necesidad de entender la realidad no sólo desde fuera – como hechos objetivos y cuantificables – sino desde la vivencia personal y los significados que ésa otorga a aquellos, así como la interacción social donde ocurren – como hechos subjetivos y variables, sin renunciar a su carácter analítico y generalizable en la conformación de su corpus teórico; tales son la las ciencias sociales, o ciencias de la persona, que no pueden hacer uso de los recursos cuantitativos únicamente, sino que, sobre todo, abogan por el uso de instrumentos que den voz a la experiencia particular y no puede partir ya de leyes prescritas para llegar al objeto de estudio sino al contrario, parte de la interpretación personal para conocer mejor lo que sucede en planteamientos generales. Por ello, este acercamiento social cobró importancia a partir de la segunda mitad del siglo pasado con dos guerras mundiales a espaldas, empleando entonces técnicas cualitativas como la entrevista o la observación participante, entre otras, para dar relevancia a la interacción interpersonal o la vivencia experimental en la búsqueda ya no tanto de presencia de leyes inamovibles, sino más bien, las motivaciones y causas de las relaciones y comportamientos humanos cambiantes.

En tercer lugar, aparece el paradigma holístico (Appel, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Keesee, Freire, entre otros) que se define a sí mismo por ser una concepción abarcadora, sin dejar fuera las

distintas concepciones, entendiendo cada parte como suma del total que dará sentido justo a una comprensión acertada y complementaria de la realidad, es decir, uniendo teoría y práctica, el conocimiento cuantitativo y cualitativo, partiendo de la sinergia entre la comprensión objetiva y subjetiva de los hechos como acercamiento necesario en la reflexión profunda de estos; su origen se remonta a inicios del siglo XXI con la llegada de la postmodernidad y la relatividad de contenidos absolutistas, entrando ahora en razonamientos profundos que entienden en la relación de los términos el verdadero significado de éstos. Su finalidad tiene por vocación actuar frente a la problemática concreta para proponer soluciones y mejorar respecto de la situación inicial, también conocida como investigación-acción o paradigma crítico (por no aceptar imposiciones hegemónicas y hacer examen de intereses prevalentes), a partir de un planteamiento comprensivo de los fenómenos. De este modo, se supera la incompatibilidad paradigmática y se busca la complementariedad en el estudio de la naturaleza, que está también entremezclada, y concibe la unión de los prismas como óptima visión y accertamiento epistemológico (Husén, 1988). De este modo, la teoría ilumina la práctica, así como la práctica enriquece la teoría; del mismo modo, la cooperación en equipos interdisciplinarios orienta una nueva conformación y estilo de trabajo científico, existiendo diversidad de métodos bajo una única visión global. Caracterizada por la sinergia entre conocimiento-responsabilidad-acción-reflexión, se impulsa por llegar a la utilidad que sirva de base para tomar decisiones, guiando el cambio, con el fin de incentivar la mejora educativa.

Las poderosas experiencias de dominio que brindan un testimonio sorprendente de la capacidad de uno para efectuar cambios personales pueden producir una reestructuración transformadora de las creencias de eficacia que se manifiesta en diversos ámbitos de funcionamiento. Las hazañas personales extraordinarias sirven como experiencias transformadoras. (Bandura, 2006a, p. 308)

El sentido que le damos a la palabra ciencia es siempre en el sentido educativo pues, dependiendo de esta orientación y nuestro contexto, tendrá lugar la elección de paradigmas y métodos escogidos. Dependiendo de la perspectiva con la que miremos el aprendizaje del alumno, podemos concebirlas por separado o bien en conjunto, tratándose respectivamente de una percepción conductista clásica basada en estímulo-respuesta (Pavlov 1927; Watson, 1925) u operante que añade el premio-castigo a esta última para influir en la frecuencia (Skinner, 1938); también puede ser cognitivista (Bruner, 1957) centrada en los procesos que nuestra mente recorre en el proceso de conocer y para ello, estudia la forma en que formamos los conceptos, organizamos el conocimiento y construimos el pensamiento; constructivista (Piaget, 1972), que sostiene la tesis de que la conformación de significado y construcción de conocimiento en el individuo se realiza a través de las interacciones con el entorno que le rodea y con la sociedad que le circunda – familia, escuela, grupo de iguales, etc. -, para lo que toma especial relevancia la experiencia educativa y la acción del individuo que la dota de sentido; o bien, humanista, centrada en comprender a la persona como agente activo de sus propias acciones y por ello tiene capacidad de cambio a medida que se desarrolla a sí misma y al entorno que le rodea (Maslow, 2016). El aprendizaje ocurre, efectivamente, cuando el alumno da significado a los contenidos, los construye en primera persona y así, el aprendizaje es profundo, a largo plazo y real, capaz de crear un crecimiento en él, un cambio a mejor en última instancia, que afecta su esfera afectiva, cognitiva y conductual en su conjunto. Por ello, nosotros nos decantamos aquí por la unidad epistemológica, una comprehensividad entre modelos (Husén, 1988), que pueda concebir al

ser humano como un todo donde las diversas partes contribuyen en su singularidad al buen funcionamiento global: el paradigma holístico y su rama humanística con la persona al centro y fin de sus planteamientos.

En este sentido, podemos afirmar que el planteamiento humanista ha sido muy influyente en el campo científico, dando lugar a su propia perspectiva original. El Humanismo como corriente filosófica pone énfasis en la importancia de la experiencia de la persona, fundamento que supone que cada individuo construye el significado del conocimiento propio a partir del cual construye su vida. Sin negar los planteamientos anteriores, positivista y pragmático, el paradigma holístico integra ambas partes de este binomio dándole una nueva dimensión, comprendiendo aquellos en una visión complementaria y completa, no dividiendo la realidad en parcelas sino concibiéndola en su totalidad y así, poder ser más acertados tanto en su descripción como en su interpretación. Dentro de este paradigma holístico, también llamado crítico por su posicionamiento respecto a los anteriores, se alberga la visión humanista del hombre, pues trata de acercarse a la persona como un conjunto de partes de un todo que está interconectado entre sí - por lo que la armonía entre ellas es necesaria ya que si no aparecen los llamados desequilibrios y trastornos; supera las limitaciones de las ciencias positivas, o las visiones del conductismo o incluso cognitivismo, para abrirse en una mira más amplia, capaz de comprender y dar significado completo a la vivencia humana y así, a la realidad que se experimenta a partir de ésta. Tanto la parte objetiva como la subjetiva de la realidad, es un binomio que tiene cabida en la razón humana por poseer la conciencia y poder percibir la realidad tanto a través de los sentidos como el perfeccionamiento de su percepción gracias a la racionalidad, que nos hace acercarnos a la objetividad. Como tercera corriente que integra las dos primeras, se convierte en un paradigma con carácter e identidad propio, dando lugar a uno nuevo.

2.5. El desarrollo completo del alumno.

“Se nos enseñan muchas cosas, menos a pensar ni a vivir”

(Giner de los Ríos)

2.5.1. El desarrollo de la persona como un todo: el Humanismo.

El humanismo como tal nace de dos posturas filosóficas llamadas el existencialismo y la fenomenología. La primera de ellas hace patente que el conocimiento que construimos las personas siempre está mediado por los sentidos y nuestra concepción del mundo, por lo que la subjetividad es un objeto de estudio en sí mismo y no únicamente un subproducto de la realidad objetiva. Por tanto, la experiencia emocional y la conciencia intelectual se proponen como fuentes válidas de conocimiento en el paradigma humanista, que difiere sobre todo de los otros en sus vías de acercamiento y en su forma de estudio de la realidad, ya que no puede medir de manera exacta y predeterminada los trazos de la experiencia humana por su variabilidad y mutabilidad. El segundo de ellos, el existencialismo, se basa en la reflexividad de la existencia humana que es capaz de ser consciente de sí y de determinar el rumbo de la persona por medio del conocimiento de los hechos; es por ello que aquí no podemos hablar de la persona en un punto determinado, constante e invariable en el tiempo, sino que empleamos el concepto del “desarrollo” por ser la persona dinámica y cambiante por su propia naturaleza pero que logrará adherirse al mismo en función de su congruencia vital.

Como toda crisis que revela y releva la inutilidad de las estructuras propuestas en tiempos anteriores por la sociedad contemporánea, surge posteriormente a ésta un “nuevo” retorno a las estructuras clásicas, pero ahora con un enfoque diverso, adaptado a las nuevas demandas y, sobre todo, reinventando sus bases con creatividad y novedad. Tanto entonces como en la actualidad, el Humanismo surge de la caída de la concepción universal del medioevo que quedó obsoleta, entonces reinventando el clasicismo como respuesta válida, por eso llamado Renacimiento (un nuevo nacer de las convenciones clásicas del conocimiento griego y latino que un día demostraron su validez). En aquel contexto, el Humanismo es claramente uno de sus frutos, especialmente en el campo filosófico que después hubo de influir al resto de artes y ciencias; fue, pues, materializado como movimiento intelectual que tuvo lugar en la Europa de los siglos XIV y XV cuya expresión fue precisamente el retorno a las cualidades humanas, ya no postulando sólo al teocentrismo como postura reveladora. El Humanismo, pues, nace como un movimiento renacentista que propugna el retorno a la cultura grecolatina como medio de restaurar los valores humanos (RAE, 2021) e indica en modo particular la creciente consideración del hombre que se tiene en el Renacimiento como postura crítica a la Edad Media que, centrada en una idea teológica-escatológica, pasa entonces a centrar su interés en el hombre y la búsqueda de la realización terrena – sin menoscabo de la anterior, mas llevada a la práctica ahora con más efusividad como demuestra su máximo exponente Lorenzo Valla – mediante un retorno al estudio de los Clásicos en cuanto al ideal humano que tuvo en aquella época su máximo esplendor (Dizionario di Scienze dell’Educazione - DSE, 2008). Es por tanto que el epicentro de su actividad originaria se sitúa en el “cinquecento” italiano, retomando la racionalidad y la experiencia vital como vías certeras de conocimiento, es decir, un antropocentrismo que tomaba relevancia frente al teocentrismo medieval. Es por ello que al humanismo por excelencia se le denomina Humanismo Renacentista, para identificarlo entre otros más específicos y aplicados a diversas corrientes de pensamiento.

En el siglo de la modernidad, el pasado siglo XX que desafortunadamente presencié las dos guerras mundiales, el humanismo supuso un compromiso solidario por parte de la persona en la búsqueda por una ciencia que diera sentido a la existencia y no sólo aportara datos descontextualizados a ésta, para afrontar las problemáticas de un modo más eficaz, donde entraba en juego la capacidad humana por influir en su propio destino, la capacidad de elección y perfeccionamiento personal. Aunque existen diversos tipos y corrientes que se autodenominan humanismos, dentro de este enfoque existen rasgos comunes que los enmarcan dentro del mismo, como marco de una perspectiva que pone como centro y fin a la persona en su fundamento, tal y como sostiene Aullón de Haro y sus colaboradores en la creación de la ingente obra *Teoría del Humanismo* (2011); a partir de aquí, su construcción y estructura está basada en la búsqueda de un modo de hacer teoría y práctica acordes a la visión de la experiencia humana, capaz de integrarla y concebirla por entero, ya no sólo parcialmente, cuyos pilares son la dignidad, la libertad, la razón, la educación y la plena realización como capacidad transformadora, siempre en relación a su contexto por lo que no la encontramos de manera aislada y puntual como en el caso de otras corrientes de pensamiento:

El humanismo es una ejecución axiológica de las culturas que florece de una u otra forma, aunque por supuesto en muy diferente grado, en todas ellas, y presupone la autoconciencia del ser humano, y sus ideas de humanidad y hombre verdadero, como entidad diferenciada de la naturaleza e instrumentadora del lenguaje, clave primera, universal y magistral o seminal para la ambición del perfeccionamiento ético, pedagógico y del conocimiento. (p. 656)

Por tanto, más allá de la superación binomial positivismo-pragmatismo, el paradigma holístico y crítico, surge como respuesta humanista de los principios de “dignidad” y “libertad”, muy arraigadas y fuertemente establecidas en el pensamiento actual europeo. Dicha postura, se ha venido desarrollando en nuestro continente en los últimos decenios, fruto de crisis históricas que han buscado nuevas respuestas y distintas vías de crecimiento más acertadas (nos referimos aquí a las catástrofes desarrolladas en la historia contemporánea de primera mitad del siglo XX, afectando al planeta completamente, y que tuvo como fruto la segunda mitad de siglo como respuesta a dichas barbaries y nacimiento de nuevos principios y planteamientos).

Actualmente, en la postmodernidad que nos caracteriza en nuestros días, cuya fluidez y volatilidad son las únicas cualidades perennes (Bauman, 2003), la predominancia de las neurociencias y cognitivismo son positivismo y pragmatismo que explican el funcionamiento de la mente y el cuerpo hasta puntos previamente desconocidos. Un avance sin precedentes en el conocimiento del funcionamiento humano, han dado a la ciencia un saber profundo y meticuloso de los procesos que afectan la conducta humana. No obstante, se abre paso una vez más el particular interrogante de la conjunción de la objetividad y la subjetividad, positivismo y pragmatismo que de forma separada no pueden dar una respuesta contundente al sentido de la experiencia humana que es, al mismo tiempo, tanto objetiva como subjetiva, reflexiva en primera instancia y externalizada en su operatividad, consciente de sí y conocedora de lo externo en consecuencia, profundizada en la integración de una visión con otra de modo complementario y no excluyente. En esta coyuntura, necesario se hace el deber de mirar hacia la realidad tal cual es para poder comprenderla exhaustivamente, naturaleza entremezclada y variables entretejidas, no se puede aislar una cosa del todo si se pretende comprender en su totalidad. Lejos de perspectivas estancas, una compenetración de las mismas

deviene una postura verdaderamente acertada, una comprensión de la vivencia y la experiencia unificadas como de hecho lo están, un acercamiento tan amplio y abierto como profundo. También en este periodo histórico, cuyo rasgo principal es el cambio y la diversidad, un fuerte pilar se enclava como común denominador de la diversidad y la conjunción de posturas, criterios y culturas: la filantropía y la sabiduría del amor como camino indiscutible, el humanismo como eje vertebrador.

Ya desde la *paideia* griega y la *humanitas* romana, la formación de los saberes principales y la transmisión de la *mores maiorum* han sido los cimientos del continente europeo, enclavado en una tradición grecolatina, una espiritualidad judeocristiana con su máxima del amor a los demás y una concepción liberadora del hombre en su desarrollo del conocimiento, han sido motores para el nacimiento de los estados sociales, la conquista del bienestar y la estabilización de la persona como núcleo de sus motivaciones. El desarrollo personal y la mejora social suponen un binomio fundamental en el impulso de sociedades desarrolladas que ven en la educación su mejor aliado para el desarrollo pacífico y el diálogo, la conformación de sociedades libres y abiertas, con criterio y rigor propio, desligadas de modas imperantes e intereses economicistas, que, en función del poder, cosifican y despersonalizan a la persona de su sentido de ser. Desde esta perspectiva, el humanismo es siempre una fuente nueva, contextualizada, sin trabas ni prejuicios ante la creatividad del Hombre (en su pluralidad), que se renueva y adapta constantemente sin renunciar nunca a las bases del Bien y del Amor como principios fundamentales del ejercicio de libertad responsable que nos pertenece por el postulado de la conciencia. La coherencia primero interna que trasciende seguidamente al mundo externo como expresión de ésta, la ética y la inteligibilidad unidas no como especulación sino como vía de común-uniión, el valor de la tradición y la validez de la modernización, el avance arraigado junto a la euforia creativa, se torna un camino de irremediable y necesario rumbo de los pueblos hacia un destino tan desafiante como prometedor. La educación, es pues, la encargada de la transmisión de estos principios y el desarrollo y práctica de los mismos; ésta, por tanto, cuanto más completa y actual sea, tanto mejor efecto tendrá en los educandos a quienes pretende formar. Su correcto ejercicio es fundamental, para bien o para mal, innegable por lo demás. Que por lo otro, ya Jaeger explicaba en su clásica obra “*Paideia*” que sólo el humanismo como concepción educativa tenía la posibilidad de restituir las fracturas y rectificar de los errores del reduccionismo tecnológico y utilitarismo pragmático que hacían pagar un alto precio a la sociedad, y de ello debía hacerse cargo la escuela pues es la encargada de la disciplina de las nuevas generaciones (entendida como aquello susceptible de ser enseñado y aprendido), en definitiva, de la transmisión y perfeccionamiento cultural.

Esta participación de la cultura del esfuerzo y la entrega en aras de alcanzar un bien mayor, el individual así como el colectivo, la llamada autodeterminación (capacidad de la persona para decidir por sí misma – RAE, 2021) y posibilidad de influencia ante la fatídica idea del ineludible destino, está presente desde antaño en nuestra cultura occidental que, sin renunciar a una teología fehaciente, está siempre atenta a un humanismo antropológico que nos caracteriza. La importancia del lenguaje, la utilidad del logos y el consecuente desarrollo humano, se ponen en el epicentro del desarrollo: desde la Mayéutica socrática hasta la Caverna de Platón, desde la hermenéutica de Dylthey hasta la teoría del hombre de Humboldt, desde la universidad de Ortega hasta el sentido del ser de Unamuno, desde María Zambrano y Montserrat Planelles hasta la genuina Montessori, desde Giner de los Ríos hasta Luis Vives (no olvidemos que este español valenciano, es considerado como precursor de la psicología moderna - *De anima et vita*, 1528 -, la pedagogía moderna - *Introductio ad sapientiam*, 1524 - y la asistencia social - *Tratado del socorro de los pobres*, 1525)-, desde Vygotsky hasta Rogers. A propósito de estos últimos, vale decir cuan sustanciales resultan actualmente los aportes de la psicología al mundo de la educación, dentro de la concepción que potencia y estimula el desarrollo de la personalidad como proceso de enseñanza en post de un aprendizaje profundo y completo, susceptible de reinventarse constantemente y de adaptarse con novedad, cuyo objetivo es el perfeccionamiento

continuo de la condición humana que no esconde su flaqueza y debilidad, pero optimista y razonable en su esencialidad. Esperanzador por su fundamentación, la práctica de la virtud griega en el mundo moderno que instaura una escuela de todos y para todos cuyo fin es lograr la formación de jóvenes en ciudadanos adultos, capacitándolos para pensar, hablar y obrar con rectitud, mediante el ejercicio de la prudencia, fortaleza y templanza que engendrarán la justicia como colofón: «*Desterrada la justicia, que es vínculo de las sociedades humanas, muere también la libertad que está unida a ella y vive por ella*» (mítica frase de Luís Vives). Así, el progreso social, es un proceso lento y continuo que deviene por el desarrollo de cada individuo y de su aprendizaje cooperativo en la escuela que le sirve de entrenamiento (Beneyto, 2011), por impregnarle connaturalmente la orientación hacia el buen obrar y una vida virtuosa por medio de éste (DSE, 2008).

Es por ello que mirar a la persona de manera integrada y como conjunto holístico de un todo que se potencia en función de su coherencia, es una visión en función del hombre en tanto en cuanto presta atención al crecimiento de las cualidades humanas lejos de planteamientos reduccionistas y pesimistas que desvinculan la responsabilidad y autodeterminación personal del desarrollo de las propias potencialidades, atribuyéndolas al vaivén de factores externos que nada tienen que hacer con la libertad del hombre, secundándola, por un lado, y limitando sus capacidades, por otro. No por casualidad, en los humanistas Maslow, Rogers y Allport se comparte la idea de ‘autorrealización’, ‘autoperfeccionamiento’ o ‘autodeterminación’ que pone el acento en la capacidad de la persona para resolver problemas en la medida en que se conoce y entiende a sí misma. Este conjunto o coherencia vital es la fuerza interior con que la persona es capaz de entender y comprender el mundo que le rodea y de alcanzar el culmen de su existencia (Thetford y Schuchman, 1982). Pues, tal y como vale la cuestión: “¿Se vive realmente en una sociedad del conocimiento o se trata más bien de una sociedad bombardeada de información?” (López, 2009, p. 3); si lo que pretendemos conseguir es un progreso social, verdadero y real, cuán necesaria se hace la formación íntegra del individuo – y por tanto bidireccional –, consciente, libre y autónomo, capaz de intervenir en los factores internos y externos a él, de ayudar a los que necesitan y de apostar por lo verdadero, y por consiguiente por el cambio social (Rodríguez González, 2018). Esto no nos resulta muy lejano pues podemos ver en la actualidad, cómo son los planteamientos por los que apuestan unas sociedades y otras y cuáles son sus frutos o consecuencias y se puede comparar entre ellos, dónde la vida humana cobra importancia y tiene dignidad, más allá de lo que económicamente pueda costar o aportar, sino que valga por su sentido pleno de ser en sí misma y de estar con los demás.

2.5.1.1. Desarrollo personal: virtudes y actitudes.

Tal y como afirma UNESCO (2019), sobre el profesor eficaz que ve en la persona del alumno un conjunto de elementos interconectados entre sí, como un todo en el ámbito humanista, a este estado de plenitud, solo es posible llegar con el ejercicio de la libertad. Cada discente es una persona única e irrepetible con su modo particular e indisoluble de ejercer dicha libertad. A este respecto, todas las metodologías que dejan en el entredicho la primacía de la persona cosifican al alumno relegándolo a un segundo plano y anteponiendo el producto que de él se pueda sonsacar (Pérez y Ahedo, 2020). Tomar al alumno como producto del cual obtener un beneficio es contrario a la propia humanidad y nada tiene que añadir a la libertad que se pretende desarrollar; en muchas ocasiones, la personalización de la enseñanza a modo de individualización en el sistema de las NNEE (Necesidades Especiales), ha interpuesto el fin por los medios haciendo del discente la materia prima a la cual transformar en el proceso de enseñanza-aprendizaje a merced de las ideologías imperantes, teniendo en cuenta los gustos particulares en virtud de la especialización del libre mercado (Johnson, 2004). Sin embargo, esta concepción no siempre ha alcanzado el aprendizaje discente ya que su finalidad es la

propia enseñanza “individualizada a la carta” pero no el alumno como fin último por medio de una educación “en función de la persona” (tal y como propone García Hoz); de este modo, seguimos incurriendo en antiguas problemáticas sin lograr finalmente la posesión del *sí mismo* y la acción oportuna pues, aunque se haga alarde continuo de una sociedad más libre y formada en nuestro contexto moderno occidental, la realidad notoria es la inédita despersonalización del sujeto y una cultura globalizada en la cosificación del mismo que muestra una fuerza personal históricamente reconocible ante una pasividad asombrosa en la que él mismo es, paradójicamente, autor y víctima (Bernal-Guerrero, 2005):

La cultura es la que permite a los sujetos ir más allá de sus predisposiciones naturales. La cultura es la que nos permite tener identidad. La educación, en este sentido, es un mecanismo fundamental (p. 109). [...] Entraña riesgos, siempre se da envuelta en panoramas inciertos; pero empeñarnos en proveer, mediante la educación, los mejores recursos para la autodeterminación posible, constituye una decidida posición pedagógica esperanzadora (p. 116). [...] De las más dramáticas miserias que ofuscan la posibilidad de elección humana, puede liberarnos la educación. Luchar contra esas miserias, contra la ignorancia o la ceguera, desde la educación, desde los preciados recursos que ella nos puede proporcionar, no constituye un mero debate retórico en pro de la libertad, sino precisamente en favor del buen uso de ella, de la autodeterminación posible, como medio y fin deseable de la genuina condición humana. (p. 125)

La finalidad de la educación, pues, radica en desarrollar la libertad individual de la persona que es educada; de hacerla dueña de sí misma, autónoma, independiente de modas relativas a intereses imperantes, adulta, responsable, consciente, llena de realidad y de ganas por vivir y de trabajar con alegría por los fines superiores donde encuentra su satisfacción (otros le han llamado a esta faceta, “*homo gaudens*”, que significa persona alegre - Martín, 2000). Este desarrollo máximo de la persona, que no está fundamentado en la cuantificación de las cualidades desarrolladas y su provecho, sino en la calidad de esas cualidades en virtud de la búsqueda de una buena vida – sean cuales fueren las desarrolladas mientras respondan a la llamada intrínseca de la persona concreta-, es lo que es capaz de cosechar en sus alumnos el profesor eficaz. Pero este docente no es simplemente uno que ejerce con alegría su labor docente, sino que es un profesional y un experto a la hora de enseñar y es capaz de aprender de sus alumnos, de la experiencia e incluso de los propios errores (Kleinman, 2020). Es alguien que no evalúa únicamente la memoria del discente, sino que pone a prueba su entendimiento y su voluntad, la grandeza particular de cada alumno ya que pone en práctica el desarrollo de cada libertad (Alvira, 2005). Esta interesante visión la profundizaremos más abajo, en el siguiente apartado de esta sección.

2.5.1.1.1. Relación educativa eficaz como base indispensable del proceso educativo

“Es un excelente maestro, sobre todo muy humanista’,
‘el profesor es excelente como persona y como profesionalista’ y
‘considero que es una persona muy humana y excelente maestra’.”
(Murrieta, 2021)

El cuerpo docente es la figura clave del entero sistema educativo para la promoción del cambio (Basu, 2012) ya que, entre otras razones, es quien mantiene contacto directo con el alumnado y de cuya calidad relacional, se desprenderán un sinnúmero de efectos (Gorard, 2013) bien sean positivos o negativos. Este nivel personal de la figura docente es tomado por la literatura científica no como ajena a sus funciones docentes, sino precisamente como una más de ellas, concretamente como la capacidad que éste tiene de establecer relaciones interpersonales (“*interpersonal knowledge*”). Este apartado personal es concebido tan imprescindible en la transmisión del conocimiento como las otras dos facetas docentes, conocimiento profesional e intrapersonal (“*professional knowledge*” e “*intrapersonal knowledge*”), ya que juntas componen la ‘Triada del conocimiento docente’ (Collinson, 1999; Burroughs et al., 2019) - representado también en otros autores como “*personality traits*”, “*content knowledge*” y “*teacher beliefs and values*” respectivamente (p.ej.: Rockoff et al., 2011). Según Collinson (1999), el conocimiento interpersonal no sería sinónimo de tener una habilidad social básica con la que pasar desapercibidos en nuestra vida en comunidad, sino que, por el contrario, se trata de una profunda capacidad de empatía para comprender a los demás en su situación y contexto particular, también requiere fortalecida honestidad, confianza y respeto con la visión del mundo distinta a la nuestra, por lo que se trata de una verdadera madurez y profunda sabiduría capaces de construir relaciones sociales sólidas, auténticas y duraderas. Si bien no todas las perspectivas científicas la tienen en cuenta, según un planteamiento humanista la relación educativa eficaz se concibe como base del proceso educativo.

Este planteamiento viene sostenido y apoyado por distintas escuelas de pensamiento que buscan describir y estudiar la persona humana en su conjunto e integridad, cada parte de nosotros, cada acción, es una expresión de nuestra libertad como seres inteligibles y trascendentes - distintos de los animales por ello – y no se puede separar una parte de la persona de su sentido completo si se busca comprenderlo en su complejidad. De otro modo, se está haciendo una reducción de las partes sin llegar así a establecer conexiones complejas del conjunto, que nos lleven a una interpretación cierta y transferible a la realidad cotidiana. A continuación, nos adentraremos en este concepto de la relación educativa eficaz a la base de la interacción docente-discente sin la cual no puede entenderse el proceso de EA ni el desarrollo de cada educando por su demostrada influencia en otras investigaciones (Williams, Sullivan y Kohn, 2012; McHugh et al., 2013; Phillippo et al., 2017; Zapata, 2018; Monahan et al., 2020; etc.). Sobre ésta, Carl Rogers (1902-1987) ha sido tomado por muchos teóricos y prácticos como punto de referencia por su importancia a la hora de asentar los cimientos educativos pues intuimos, a la par de quienes han hecho camino en este campo, que “*la relación con los alumnos está a la base del proceso de enseñanza-aprendizaje*” (Kyriacou, 2010, p. 101) y es por aquí donde debemos comenzar.

“Con el término ‘relación educativa’ entendemos una plataforma de comunicación, socio-afectiva y perdurable, un proceso intencional, en el cual, a través de la acogida, la confianza y la colaboración, el adulto significativo acompaña el crecimiento de los muchachos en una comunidad de pertenencia compartida” (Formella, 2020, p. 273). En esto, la Relación Educativa Eficaz entre el docente y sus alumnos, tanto como individuos que como grupo-clase, se propone como fundamento y pilar para que pueda efectuarse el proceso de enseñanza-aprendizaje (como también se demuestra en Rosales,

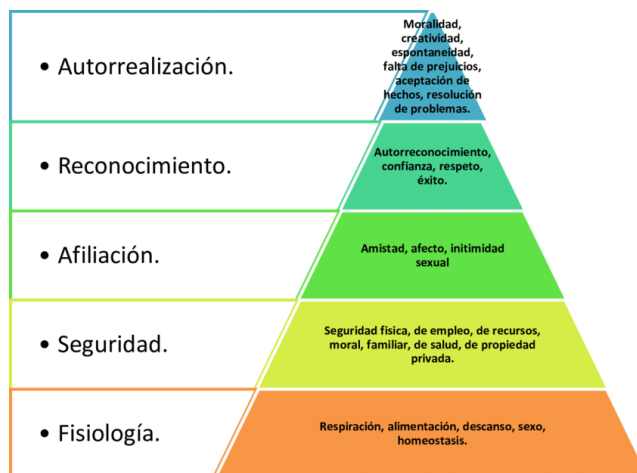
2012; McHugh et al., 2013; Phillippo et al., 2017); en este tipo de interacción entre el profesor y el alumno, no llega tan siquiera a establecerse el puente mediante el cual más tarde habrá de transitar la transferencia de significado y construcción conjunta de conocimiento, objeto del proceso educativo de EA. Para Collinson (1999) es muy probable que una de las causas que debiliten dicho proceso sea obviar este imprescindible nivel y no se atiende lo necesario, relegándolo a un segundo plano o descuidándolo, pues no se forma a los futuros docentes ni a los que están en ejercicio en la adecuada comunicación, la atención a las señales que transmitimos a nuestros alumnos, ni tampoco en la importancia del afecto y la asertividad, por lo que los mensajes en no pocas ocasiones están siendo mediados por transmisores pobres y desacertados. Según Brophy (2003), para interpretar este papel del docente comprometido, o educador, se ha de elegir conscientemente ir más allá de una mera practicidad en la transmisión de contenidos, por el contrario, debe existir una verdadera voluntad de acercamiento a los alumnos que nace de la necesidad de profundizar y de perfeccionar el proceso de EA, encargado del hecho educativo como tal; para ello, ciertamente el cultivo de las relaciones interpersonales con los alumnos superan aquella interacción puramente instructiva y funcional; también se torna fundamental contar con una implicación personal en el trabajo profesional por parte del docente, donde la relación con las familias le suscita interés en la búsqueda de la comprensión de la persona del alumno así como de trabajo conjunto de las fuerzas de que depende este último; tener la valentía de afrontar problemáticas más sutiles y latentes, que requieren de una atención afectiva y suspicaz para la cual no es consciente quien no se inclina por ella; y, por último, trabajar la resiliencia que conlleva afrontar las resistencias a nuestra labor educativa ya sea por unas razones u otras, normalmente sujetas a distorsión de la interpretación ajena.

La relación educativa eficaz viene propuesta por el excelentísimo profesor en la Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Zbigniew Formella, ya no sólo como teórico indiscutible y profesional entregado a su labor docente sino por su amplia experiencia en el campo psico-educativo y su acompañamiento adolescente y familiar en múltiples contextos. Por su inigualable aportación al campo científico, su generosa implicación en el campo de estudio y su ejemplar y solícita disponibilidad, exponemos aquí su propuesta educativa en perfecta sintonía con el tema de estudio.

Tanto para dicho profesor, como para las escuelas humanistas de pensamiento, Maslow (2016) es tomado como hito de referencia a la hora de establecer una Jerarquía de las Necesidades Humanas. Según su teoría (compartida por muchos y cuestionada por otros), el autor apoya la tesis de que el desarrollo humano no es baladí ni etéreo, sino que, muy al contrario, en todas las personas se repite un patrón concreto, común y comprensivo para poder desarrollarnos completamente y llegar a su culmen, como expresión máxima del individuo, a la que él denomina “autorrealización”. La autorrealización es el resultado de haber conquistado estadios anteriores, muy relacionados con los estadios evolutivos de la persona y que, sin los cuales, no puede llegarse a esta madurez completa (en Formella), autorregulación (para Allport), o conquista del sentido (de Víctor Frankl): en educación, estaríamos apelando directamente a la realización completa de cada educando, para cada nivel del desarrollo. Para llegar a ésta, necesario e irrenunciable es pasar antes por los estadios que Maslow propone, y son: 1. la cobertura de las necesidades básicas (a la que Formella precede, también la cobertura de red como una nueva necesidad básica – basado en interesantes estudios), 2. la atención de las necesidades de seguridad en el ambiente en que se vive, 3. la satisfacción de la necesidad de afecto y relación, 4. seguidamente satisfaciendo la necesidad de pertenencia por medio del reconocimiento en el grupo social al que se está adscrito, adquiriendo así un nivel de bienestar y, por fin, 5. conquistando la autotrascendencia y autorrealización por cada individuo capaz de llegar más allá de sí mismo, siendo motor de influencia para el conjunto social. El propio Maslow evidencia (en 1970) cómo la mayoría de las personas que logran desarrollarse se detenga en el cuarto estadio

referente al bienestar experimentado por la pertenencia a un grupo de reconocimiento y, sin llegar, por tanto, a conquistar la autorrealización que va más allá de dicho estado (por tratarse de una apuesta por las verdades objetivas y la participación en éstas con plena voluntad – incluso en los casos donde ponga en el entredicho el propio bienestar en función de una satisfacción más profunda, acorde a planteamientos superiores cognitivamente). Conocida es la pirámide que ilustra su propuesta:

Figura 1. Jerarquía de las Necesidades Humanas



Fuente: Abraham Maslow (1954), en Ramos y Bañales (2018).

La madurez es la propuesta salesiana que el Profesor Formella recoge en su material didáctico como síntesis de otros teóricos (especialmente de Franta, salesiano con largo bagaje en el campo educativo de su universidad) y la aplicación práctica en el análisis del desarrollo juvenil (2009, 2020). La madurez sería pues, el estado de desarrollo adecuado para el correcto funcionamiento de una persona, cuando se ha alcanzado la capacidad propia de la adultez (extraído del Diccionario de la Academia Española, 2021) - período comprendido entre juventud y vejez, considerada la etapa más fértil de la vida -, que indica poseer las competencias necesarias para alcanzar propósitos o el desarrollo completo de un organismo (DSE, 2008, p. 714). El profesor Formella señala cómo la madurez psicológica indica un estado de salud mental que permite al sujeto funcionar correctamente en su propia vida y alcanzar las propias metas según la dimensión de la que se trate (física, mental, afectiva, social, moral, civil, personal y religiosa) o si es integral, supondrá la interacción y transferencia entre niveles evolutivos y dimensiones; a colación de lo anterior, la inmadurez expresa una falta de llegada a tal nivel en uno de los ámbitos de la persona, y no necesariamente una patología o una enfermedad, por lo que la persona podría ejercer sus funciones satisfactoriamente en general aunque alguno de ellos pudiera fallar sin deber obstruir a los demás (2020), como en el caso de las primeras. Según expone el propio Profesor, en palabras del clásico Abraham Maslow, se asemeja en la cumbre de su Jerarquía de las Necesidades Humanas a “la autorrealización” de la persona en particular; para el psicólogo Gordon Allport alcanzar la madurez es “ser autónomos o estar auto-regulados” (esforzarse por uno mismo), lo que puede identificarse y medirse en aspectos concretos de la salud mental del sujeto concreto con personalidad única; o también puede entenderse como “voluntad de significado” en la visión de Víctor Frankl, tal cual puede verse en *“El hombre en busca de sentido”* – en contraposición a los paradigmas positivistas tan centrados en la objetividad cuantificable que obvian la parte subjetiva y cualitativa de la persona que da sentido e impulso a la vida humana, genuinamente interpretativa y en continua ósmosis y reajuste con el ambiente.

De seguido, comenzaremos citando solemnemente al clásico psicólogo Abraham Maslow, por su apreciada aportación a las ciencias sociales y a la comprensión del comportamiento de la persona como sistema integral. En su Jerarquía de las Necesidades Humanas (2016), el autor señala las motivaciones de la persona en función del estado psicológico en el cual se encuentre; por lo que una respuesta del individuo sobre el ambiente materializada en una acción concreta puede localizarse sobre un estímulo específico, pero involucra todas las facultades de la persona como un todo que se gestiona internamente – en virtud de su nivel de desarrollo. Las necesidades se manifiestan en la conciencia en forma de deseos, determinados por el contexto, con la esperanza de que serán satisfechos en cinco estadios distintos pero comprensivos entre sí (de tal modo que, pasando al nivel superior, queda resuelto inmediatamente el anterior). Los niveles de necesidad oscilan desde el más básico para la supervivencia, pasando por otros tres escalones hasta el más complejo y abstracto para la vida en sociedad común en quinto lugar; son los siguientes: necesidades fisiológicas (necesidades básicas de nutrición y descanso – actualmente se concibe la cobertura de red como otra necesidad básica similar, añadida por el profesor Formella), de seguridad (como protección y seguridad), pertenencia (a la familia, amistad, grupo social, donde impera la transparencia y confianza como naturaleza de los lazos consistentes y estables), estima (tal es la aceptación propia, de los otros y por los otros hacia sí, necesaria para la consecución de objetivos con éxito) y, por fin, encontraríamos la Autorrealización (donde la persona necesita desarrollar su ser auténtico, espontáneo y surge la capacidad de resolver problemas de modo original según las casuísticas del individuo concreto) - aquí entraría en escena lo que el propio autor denomina Funcionamiento Óptimo de la persona, que alcanza su culmen cuando el sujeto se desarrolla al máximo posible, consigue un cambio a mejor y, en consecuencia, influye en el ámbito social en el que opera, por medio de la autotranscendencia de la que es consciente solo a partir del conocimiento de la responsabilidad de sus acciones: es la fuerza dinámica de nuestra naturaleza interior que impulsa la propia expresión (Maslow, 2016). En esto, el impulso de la conciencia despierta el interés por el conocimiento, mientras que el impulso de comprensión desarrolla la búsqueda y análisis de significado para poder llevar una vida plena... la persona satisfecha y madura que desarrolla todas sus facultades, consigue vivir feliz y en consonancia con las circunstancias que le rodean, lo que también Freud señala en su psicoanálisis como el paso del principio de placer al principio de realidad, o vivir acordes al ser auténtico con confianza, realismo y esperanza en Erikson, y para Allport sería el paso de la autoconocimiento optimista y regulado del yo también ahora capaz de gestionar la propia acción hacia el bien a los demás pues esta dialéctica motivacional puede observarse a través de las grandes realizaciones humanas, por tanto diríamos que representa la consecuencia de las necesidades de comprender y sentirse seguro. Así pues, todos podremos observar:

que conocimiento y acción son a menudo sinónimos, incluso idénticos al modo socrático. Al conocimiento pleno y completo, le sigue la acción correspondiente de forma automática y refleja. Las elecciones se realizan entonces sin conflicto alguno y con plena espontaneidad.

(Maslow, 2016, p. 55)

En la observación que se ha ido siguiendo de modo informal por parte de la doctoranda, se les ha preguntado tanto a alumnos como a exalumnos de todas las características, por su concepción sobre el profesor que lograba que aprendieran mejor (también en Rosales, 2012). En esto, subyace una búsqueda por la contestación a la cuestión de la existencia o no de parámetros comunes en un buen docente, independientemente del contexto de su aplicación, por quienes vivían la experiencia de EA

en primera instancia. Los consultados de modo informal, en todas y cada una de las ocasiones han respondido que lo más importante que debe poseer el docente para enseñar adecuadamente a sus alumnos es la buena relación que establece con ellos (como ocurre en Uitto et al., 2018). Sin esto, el docente y el alumno no tienen nada que comunicar ni cimientos sobre los que construir, puesto que entonces, no existen las bases para la interacción educativa, no existe una vía por la que transferir la información y transmitir el conocimiento – sea en la dirección que fuere. Paradójicamente, el cimiento sobre el cual descansa todo el proceso educativo, una vez las necesidades básicas están cubiertas, es el cimiento relacional eficaz, si busca producirse. De lo contrario, si este fallara, se pone en el entredicho, tanto en la teoría como en la práctica, el resto del proceso evolutivo y, por ende, de la asunción de contenidos académicos: es decir, no se conseguirán en su mayoría los objetivos propuestos en el aprendizaje (Monahan et al., 2020).

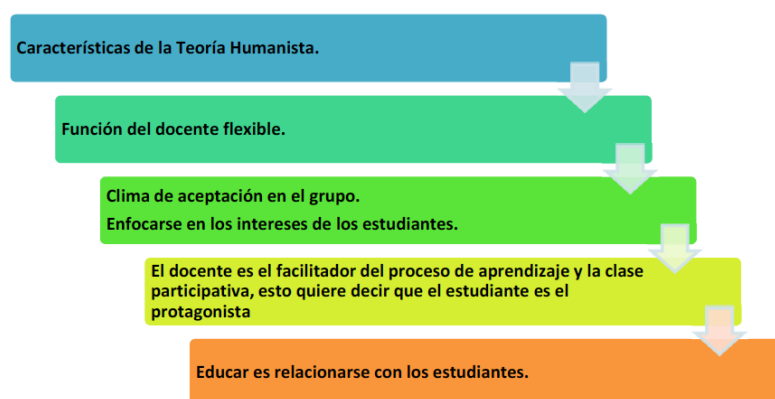
Pues bien, según estos autores, estando el primer estadio resuelto, habría de resolverse la demanda afectiva de la persona donde cada ser necesitaría verse conocido y afectivamente reconocido por los demás, así como por sí mismo para que los estadios sucesivos puedan resolverse. Según el excelentísimo profesor salesiano, el proceso educativo e-duce de parte del profesor hacia el alumno, el desarrollo completo de su personalidad, con la participación libre de este último (coautor de la acción educativa). Para ello, asumimos que el punto de salida para cada uno de ellos es distinto, donde debe existir antes que nada el respeto por ambas partes y la aceptación de la autoridad por parte de los alumnos, así como la intención de conducir a este último en su proceso de descubrimiento personal por parte del docente, por medio de la escucha activa y el interés (*inter-essere*) que entra dentro de la unicidad personal como práctica de la Mayéutica Socrática. De este modo, se conseguiría acompañar al alumno de un conocimiento subjetivo y parcial a otro cada vez más objetivo de la realidad, un recorrido hacia el exterior de la Caverna donde se puede conocer directamente y ya no mediante la figura de las sombras (en el mito de Platón). En esto, “paidón” y “agoghé” - que significa del griego “guía del niño” - la pedagogía, con-duce (acompaña) y e-duce (sacar de sí a otro) al educando por medio del diálogo y la amabilidad, si no amistad, del pedagogo – formador o docente.

Que los alumnos concedan autoridad al docente juega aquí un papel decisivo, en tanto en cuanto ejemplo creíble y fiable de aquello que dice y enseña; en tanto en cuanto se ajusta a un nivel de hombre superior, deviene una autoridad y figura meritoria de respeto para sus alumnos de quienes ganará la confianza y escucha, y a quien seguirán el ejemplo de conquistar la propia autonomía y madurez en post de su participación activa en la vida adulta: su propia autoridad (Formella, 2009, 2020) - que no es otro sino la capacidad de guiarse exitosamente por uno mismo. La figura que tiene autoridad no está definida por una personalidad autoritaria, no se debe confundir incluso aunque la raíz sea la misma, sino que cabe y se erige bajo el principio de respeto y aceptación por las partes. Es por ello que el docente es figura de ejemplo y responsabilidad que refieren su entera personalidad, su ser persona (una conjunción de su parte personal y profesional sin menoscabo de ninguna de ellas – lo que también reflejan los alumnos del estudio de Rosales, 2012).

Franta (2009) - sin duda alguna, salesiano de referencia en el campo educativo italiano -, recoge de Thomas Gordon (2010) parte de su propuesta pedagógica que a su vez recupera de Carl Rogers (1977) la absoluta relevancia de una buena relación educativa como base para el proceso educativo; la relación educativa eficaz es el aspecto cualitativo de la relación humana instaurada entre docente-y-dicente que provocará efectos fructíferos si está fundada en una doble dimensión: dialéctica y educativa (Cooper y McIntyre, 1996; Rosales, 2012; Phillippo et al., 2017). La Dimensión Dialéctica se enraiza en el equilibrio entre autoridad y libertad. En esto, los límites se establecen como ayuda y guía para el desarrollo, comenzando desde una escucha activa a cada alumno ‘con nombre y apellidos’ y

enseñándole a desenvolverse autónoma y creativamente en la resolución de problemas, atendiendo sus demandas con empatía y ejemplo. Entonces, la parte trascendente de nosotros se desarrolla en tanto en cuanto que ‘educabilidad del educando’. Estimula la propia realización y reta aquello que es plausible con confianza, transparencia y espontaneidad, lo cual se traduce en mostrarnos en sociedad tal y como somos, en un proceso interpersonal. Para que exista esta relación auténtica, como base para una enseñanza de calidad y un verdadero aprendizaje, el profesor y psicólogo de la educación Zbigniew Formella (2009) evidencia con su propia experiencia y síntesis de los autores precedentes, cómo la dimensión afectiva y emocional esté directamente relacionada con el aprendizaje del educando condicionando, así, sus procesos cognitivos – ya que operan al interno de la relación afectiva (2020, p. 276). Dicha relación auténtica para que sea eficaz y fructifique el proceso de EA, señala, viene caracterizada por su acogida procesual (Nanni, 1997) apoyada en la Complementariedad afectivo-emocional (Buber, 1970), Escucha activa y Empatía (Gordon, 2010) y la comunicación exitosa como Asertividad (Formella, 2020).

Figura 2. Papel del Docente



Fuente: Carl Rogers (1977), en Ramos y Bañales (2018)

Nanni es otro docente y teórico salesiano de fundada trayectoria en su contexto educativo, el cual sostiene fuertemente el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de relación de apertura del docente-con-discente para acompañarle en su desarrollo integral. Se toma en cuenta el componente afectivo de las emociones que juegan un papel decisivo en la conexión que se requiere como puente para la transmisión de conocimiento y construcción conjunta de significado por ambas partes, por medio del diálogo profundo. Así, mediante este ejercicio de comprensión confiada, se activa la emoción propia del desafío de sumergirse en una aventura que abre a la cognición de lo incierto y desconocido (Formella, 2020); por tanto, muy lejos de una asunción pasiva de datos vacíos, el aprendizaje deviene lleno de significado así como impulsa el interés del alumno, prevalentemente en un contexto de calidad relacional, y cuando esto falla, aparecen desórdenes o vicios, estados de inseguridad y baja autoestima, de abandono escolar y malestar personal y social cuya causa puede radicar, en no pocos casos, en una mala experiencia educativa de la que los educadores (padres y docentes) debemos estar muy atentos en prevenir: “una afectividad plena, auténtica, segura, termina ejercitando inevitablemente una influencia positiva sobre las demás dimensiones de la personalidad: desde aquella intelectual hasta la corpórea y social” (p. 276, donde aparece el vínculo afectividad-emoción-aprendizaje como trinomio inseparable [y que el autor rescata de sus colegas Franta y Colasanti en su libro sobre el desarrollo completo de la personalidad del estudiante, 1991]).

A los profesores que tienen pasión por la enseñanza les gustan los niños y los jóvenes, se sienten cómodos enseñándoles, se interesan por descubrir sus antecedentes y su realidad presente, los tratan como personas y observan con atención lo que dicen y cómo actúan. En pocas palabras, un elemento fundamental de la pasión es el afecto. Ese afecto es complejo y requiere una empatía considerable. (...) Por tanto, las relaciones de afecto entre maestros y alumnos son fundamentales para una enseñanza y un aprendizaje satisfactorios. Son el adhesivo que une a ambos y constituyen la expresión patente del compromiso del docente con el alumno como persona. (Day, 2014, p. 31)

Asimismo, el profesor salesiano pone de relieve cuánto sea importante para un buen docente, ya no solo su dedicada preparación disciplinar y actualización en metodologías didácticas, sino las competencias comunicativas y relacionales para una interacción exitosa - tan necesarias como aquéllas en post de un verdadero aprendizaje. Para sintonizar con el alumno, fundamental es que el docente emplee la técnica de la Escucha-activa que, más allá de oír lo que se dice, está conformada por una decodificación del mensaje latente que transmite el discente y hacerle consciente de ello para que pueda crecer de su propia experiencia en lo sucesivo, atendiendo a sus demandas con nuestras respuestas. A este proceso de escucha-activa que responde al alumno para hacerle consciente del propio aprendizaje, también se le conoce con el nombre de “retroalimentación”, “*feed-back*” o “*rispecchiamento*”, entre otros, que no es otra cosa que reflejar al alumno su propio recorrido a través del espejo del profesor que lo acompaña con su reflexión y entendimiento profundo, por medio del diálogo empático. Por ello, indispensable se torna el ejercicio de la Empatía (término acuñado por vez primera por la filósofa Edith Stein que lo asimilaba a dar un paso atrás para hacer hueco al otro), definida como el resultado de la interacción entre funciones cognitivas y afectivas que hacen posible la capacidad de comprender al otro con su modo particular de estar-en-el-mundo, leyendo entre líneas, un salto de la subjetividad a la reciprocidad donde el sujeto sale de su propia auto-referencialidad para penetrar la dimensión interior de la alteridad; de aquí nace un clima de confianza irrenunciable para incrementar el potencial humano del alumno en su totalidad (Formella, 2020, pp. 278-279).

*“Ser empático es ver el mundo a través de los ojos del otro y no ver
nuestro mundo reflejado en sus ojos”*

(Carl Rogers)

Por último, el profesor nos presenta la Asertividad como tercer elemento fundamental que nos permitirá establecer una conexión efectiva entre docente y alumno por cuyos caminos habrá de transitar la transferencia conjunta de conocimiento significativo. Para que pueda darse, debe imperar un equilibrio entre el pensamiento del sujeto, sus habilidades sociales y sus competencias emocionales de tal modo que es capaz de armonizar sus deseos y acciones positivamente frente a los demás, interesándose al mismo tiempo por ellos con madurez y responsabilidad. La asertividad, por

tanto, es una actitud y un comportamiento que se aprende y desarrolla, por ello debe ser también objeto de enseñanza valorado por su entidad propia al: reconocer las propias emociones, comunicarlas, respetar las ajenas, tener estima de sí y los otros, así como la capacidad de tomar las propias decisiones y ser protagonista de las propias vivencias para lo que es necesario tener una buena autoimagen, confianza y seguridad personal. No por otra razón, la asertividad viene definida en el diccionario como la cualidad de una persona que expresa su opinión de manera firme (RAE, 2021); lejana de estilos más extremos como el permisivo o el agresivo, el estilo comunicativo asertivo se abre como una tercera vía con carácter e identidad concretas, que no es perfeccionista sino realista, consciente de los propios errores sin detenerse meticulosamente en ellos, mas aceptando los propios límites y los de los demás con serenidad, sabiendo enmarcarlos dentro de la racionalidad – por lo que expresa su opinión con naturalidad, con transparencia gestiona sus propias metas teniendo en cuenta en ellas a los demás. Por ello, quien es asertivo, sabe primero prepararse para escuchar, seguidamente atender activamente a lo que se dice y, después de confirmar que se ha entendido el mensaje, responder empáticamente a nuestro interlocutor, haciendo que surta efecto la buena comunicación por medio de la integridad, la transparencia y franqueza, así como la máxima del respeto al otro:

de la utilización de la escucha activa pueden extraer grandes ventajas tanto docentes como alumnos. Los docentes pueden hacerse con un potente instrumento para hacerse amar y apreciar por los estudiantes mientras que estos pueden adquirir seguridad, autonomía en el pensamiento y su expresión. (p. 299)

En cuanto a la Dimensión Educativa, según Franta (2009), existirían tres modelos principales de ejercicio docente en relación con los alumnos: el primero de ellos, sería el estilo autoritario-control donde la superioridad del profesor se establece en leyes rígidas e insiste en su cumplimiento constante mediante expresiones negativas e incluso la punición si fuera necesario para quien las infrinja, exento – por otra parte - del deber de fundar ninguna interacción con sus alumnos; el segundo estilo, es el estilo permisivo donde “se deja” al alumno al absolutismo de un libre albedrío sin límites ni orientación alguna (un *lassaisez faire* rousseuniano llevado al extremo), no debiendo intervenir en ninguna de las circunstancias que se presenten - cualesquiera que ellas fueren - por tratar de respetar una libertad personal a cualquier punto al que llegase; y, por último, observamos el tercer estilo, donde se nos presenta el docente proactivo (que se implica activamente, toma el control y decide lo mejor en cada momento anticipándose a los acontecimientos - RAE, 2021) cuyo objetivo es dotar de responsabilidad y autonomía al educando y quien representa una figura auténtica, entregada y ejemplar para los alumnos quienes le autorizan significativamente por su ejemplaridad y coherencia vital. Esta figura docente autorizada por parte de los alumnos para guiarles en su proceso educativo resulta representar en el enseñante un ejemplo a seguir y, por ende, se establecen una relación eficaz donde fluye la comunicación como puente para la educación, también para una socialización exitosa. Lograr la socialización finalmente, en la que imperen las relaciones sanas y se establezcan lazos de unión duraderos, no nace directamente de ella misma, sino que es fruto del hecho de que primero se haya alcanzado la autorregulación por parte de cada uno de los estudiantes que participan en el grupo-clase; para ello, tres pasos son indispensables como los siguientes: proveer cada directriz siempre con los razonamientos oportunos facilitando que se puedan entender y secundar, subrayar el comportamiento deseado más que acentuar la atención sobre lo que se ha errado, y cuando se deba corregir al estudiante, hacerlo con un tono de tristeza y disgusto más que de venganza o indignación

(Brophy, 2003) - sino con serenidad y rectitud, que otorguen seguridad a quien debe participar de esta objetividad y construir en una dirección común.

El profesor Formella (2009), enumera no pocas características de una persona que ha alcanzado la madurez del desarrollo cognitivo que podemos evidenciar en personas autónomas y capaces de satisfacer sus propias necesidades, también de desarrollarse a sí mismas y el entorno que les rodea, aun cuando se trata de una circunscripción a pequeña escala. Dichas características, unidas a aquellas que rescata de Maslow son: la percepción eficaz de la realidad y sus interpretaciones, tolerancia a la frustración y a la ambigüedad de las cosas, aceptación intrínseca y extrínseca, naturalidad humor y espontaneidad, control de la ansiedad, del impulso y de la inseguridad, capacidad de empatía y necesidad de intimidad para la reflexión, así como sentimiento de pertenencia comunitario, adaptación a las situaciones nuevas, así como a la particularidad de la cotidianidad, fortaleza en las circunstancias que suscitan recuerdos dolorosos y capacidad para recabar conclusiones de recuerdos positivos y de la experiencia sin caer en la culpabilización, manifestación de simpatía y aceptación hacia los demás, relevancia de los éxitos y aprendizaje de los fracasos, correcto manejo del tiempo y cuidado de las cosas, desarrollo continuo de la persona, selección de los medios en función de los fines, conciencia de uno mismo y de la realidad circundante, resistencia a la inculturación, sano disfrute sin remordimientos, unidad y coherencia corazón-mente, instinto-racionalidad, placer-deber, juego-trabajo, identidad-ego-superego, cognición-impulso-emoción, y posesión de un sistema de valores arraigado (Formella, 2020, p. 201).

Los efectos de una práctica tal, bien podrían satisfacer lo que el propio Maslow en su psicología del ser (2016) evidencia como necesidad de una filosofía de vida que los seres humanos portamos, mediante la cual comprender el mundo que nos rodea con el fin de alcanzar una vida plena; para ello, esencial se torna atender a las necesidades cognitivas de conocimiento que se expresan a través de los impulsos del deseo de saber - aquí entraría la curiosidad intelectual -, así como de comprender la realidad – de aquí la función de búsqueda y análisis de significado en los hechos que nos conciernen. Dichos efectos, no sólo impactan sobre el sujeto individualmente, sino que trascienden al conjunto colectivo-social:

Se puede juzgar si una sociedad sea mejor que otra sociedad, o más saludable o que posee

más 'potencial de fomento del crecimiento'. Podemos hablar sobre el valor de la sociedad, o

la función de la sociedad, es decir, la mayor realización de las personas en la sociedad.

(Maslow, 2016, p. 4)

La educación como herencia social, pues, debe promover y fomentar la expresión del propio pensamiento, necesidades y deseos más íntimos - de quienes participan en ella - latentes en el individuo desde su nacimiento, con el fin de alcanzar su expresión completa - ya no solo del alumno, sino también del propio docente, que continúa construyendo y enriqueciendo su propia formación por medio del aprendizaje que emerge de la experiencia de sus alumnos y su relación con ellos -: “La historia la hacen las personas. Esta adquisición debe ser el motor del compromiso personal y la pasión por la educación. Sólo así procede el crecimiento personal y comunitario, en la búsqueda del bien propio y de los demás” (Formella, 2020, p. 22). Porque también la educación, si no se emplea para un bien común, puede devenir en un instrumento de control, de profundo malestar, también de obstaculización al desarrollo y de frustración personal, por cuyas vías rehúyen conciliar los alumnos

doquiera que se encuentren, según si sus docentes la emplean con docilidad o ademán, ya sea con entrega o con reserva, bien con vocación o sin ella, con simpatía o irritabilidad (DSE, 2008). Más allá de las variables que inciden en los resultados educativos – ya sea en el macro-meso-micro sistema –, el docente es el principal gestor de la experiencia de aprendizaje de los alumnos y de éste depende el crecimiento de los mismos (Hattie, 2009; Kyriacou, 2010; Good et al., 2009; Zapata, 2018).

Christopher Day, en su libro “Pasión por enseñar” ilustra con lujo de detalles a través de distintos ámbitos conceptuales y prácticos, qué relación tiene la pasión del docente con la eficacia en la enseñanza. Para él, la relación educativa eficaz es una puesta en práctica de esa pasión docente que establece lazos de unión sólidos entre el docente y su aprendiz que posibilita la eficacia en el proceso de enseñanza aprendizaje como se pudo demostrar en otros estudios (Batten y Girling-Butcher, 1981; Good et al., 2009; Rosales, 2012; Uitto et al., 2018). En esto, oportunas son las palabras de Juan Bosco que, con gran éxito, dedicó su vida a la enseñanza de jóvenes en exclusión social cuyo secreto radica en el afecto recíproco entre el educador y el educando; dice que este afecto nace de un contexto de amistad, simpatía y pasión sincera del profesor por los muchachos, que se expresa en la bondad del pedagogo con ciertas actitudes: acogida y confianza hacia el alumno, espíritu de familiaridad con él que faciliten la comprensión y la convivencia, el optimismo y la alegría que hacen que la presencia del educador sea para sus alumnos, a la vez, presencia viva, cordial y significativa. Esta predilección por los jóvenes y el profundo respeto por su persona y libertad, hace posible vivir para ellos y saber estar con ellos, en un estilo familiar, con atención a sus ritmos de desarrollo y a todo tipo de necesidades no sólo de forma parcial, sino preocupándose de que las respuestas docentes correspondan a las esperanzas de los alumnos y de que el ambiente y la comunidad creen el clima justo y apropiado para optimizar el proceso de EA (Cian, 2001).

“Para el aprendizaje significativo, el que provoca cambios profundos en el individuo, se debe ser fuerte, y no limitarse a un aumento de conocimiento, sino abarcar todas las partes de la existencia. Me parece que cualquier cosa que se puede enseñar a otro es relativamente intrascendente, y tiene poca o ninguna influencia significativa en el comportamiento”

“Lo que es más personal es lo más universal”.

(Carl Rogers)

2.5.1.2. Desarrollo académico: conocimiento y aplicación

“Si quieres cambiar de actitud, empieza con un cambio de comportamiento. En otras palabras, comienza a representar, lo mejor que puedas, el papel de la persona que preferirías ser, la persona en la que más deseas convertirte. Gradualmente, la persona vieja y temerosa se ve desvanecer”

(William Glasser)

Según Willian Glasser, aprendemos la décima parte de lo que leemos, el doble de lo que escuchamos y el triple de lo que vemos, por tanto, la mitad de lo que escuchamos y vemos; aprendemos más aún de las tres cuartas partes de aquello que se argumenta y se dialoga, casi por entero de la experiencia y por completo de las conclusiones que sacamos de lo anterior y, por ende, podemos enseñarlo a otra persona (1998). Para Glasser, conocido por sus aportaciones educativas desde la rama de la psiquiatría, un alumno aprendía realmente cuando era capaz de autoevaluarse y de hacerse dueño de su propio proceso de aprendizaje, para lo cual proponía metodologías activas y la no coerción por parte del docente, que debía favorecer el crecimiento personal en el alumno. Tanto

en su Teoría de la Elección (1985) como en su explicación sobre la calidad de la enseñanza docente (1998), pone de manifiesto la necesidad de propiciar un ambiente de confianza y libertad en clase donde el alumno pueda ir ganando autonomía y adquiriendo práctica para el desarrollo de competencias. El entero proceso de EA debe ser en estos mismos términos, desde la teoría hasta la práctica y la evaluación.

Para Good y Brophy (2008), los conceptos son elaborados y desarrollados cuando se trabajan con una alta coherencia de su metodología con su contenido, es decir, si se emplean técnicas y procedimientos acordes con el tema que se trabaja y que, además, los temas trabajados sean específicos, escogidos y sencillos, aptos para una fácil comprensión; seguidamente encontramos una paulatina y estructurada resolución de problemas, para lo cual se pone a disposición de los estudiantes distintas vías que lleven al objetivo; la función del docente se entabla como acompañamiento y guía que, dejando que el alumno sea el protagonista de su aprendizaje, le va ayudando en sus dificultades y explotando sus potencialidades (ya sea mediante el uso del diálogo, la interrogación, los debates o la iniciativa estudiantil...); a partir de ello, las cantidades de trabajo a los estudiantes deben ir correlacionadas a la meta de estudio, así como a los intereses y capacidades de cada alumno, dedicadas sobre todo a consolidar procesos de reglas y rutinas que creen hábitos creativos de concepción y análisis de los hechos en sus distintas perspectivas. En contraposición, encontramos la acumulación de información inasequible en cuantiosos temas, explicados de forma complicada que impida una rápida asimilación y su posterior puesta en práctica de los alumnos, dificultado una agilidad que les permita tomar confianza en sí mismos así como el control de su propio proceso de aprendizaje, sino ralentizando y obstaculizando el mismo, cuyos resultados serán bien distintos – en detrimento no solo de su desarrollo académico sino también de la misma personalidad.

Y en ello, innegable es admitir y apoyar la ya probada, y determinadamente fundamental, autonomía del estudiante como clave del proceso educativo exitoso (Kettle et al., 2017). La colaboración con los adultos, ya sean sus docentes, padres u otras figuras de autoridad cualesquiera que ella fueran, es el cimiento básico para un desarrollo arraigado y fructífero en sus resultados. Según sea el trabajo cooperado, así será el nivel de participación autónoma, finalidad del proyecto educativo exitoso; por ejemplo, tal y como proponen Toshails y Nakkula (2012 - adaptando a su vez el material de Mitra y Gross, 2009): la colaboración con adultos puede ir desde el más sencillo acto de escucha activa del alumno hasta su punto extremo donde este mismo haya adquirido el rol de ser motor y cabeza de influencia (también llamada liderazgo) en sus actos y empuje en la implicación de los demás (Barber y Mourshed, 2008; Shen et al., 2020). Entre dichos dos extremos del mismo proceso cooperante, encontramos, en orden de menor a mayor actividad, la expresión de sus ideas como nivel preliminar, estando secundados por la aprobación y aportación de la expresión experimentada de los adultos; seguidamente, con la consulta y tercero con la misma participación, para las cuales, en primera instancia sería necesaria la retroalimentación del profesor, así como conocer la opinión y postura del grupo y su aportación, más tarde, con la participación, se haría necesario tanto su modalidad individual como el encuentro entre pares y en gran grupo para terminar; más tarde, el consorcio o agrupación estableciendo roles dentro de una organización con una función particular, para lo que habrá de ejercitarse la responsabilidad y concreción en su modo de actuar; a esto iría de seguido la promoción de la iniciativa en la competencia de identificación y descripción de problemas, su posterior análisis y propuestas de resolución, el fomento de cambio para mejorar lo que estanca y enquist, lo que no funciona en detrimento de ulterior avance; y, por último y fundamental, la de conseguir la iniciativa del alumno, su saber poner en práctica, organizar y hacer progresar las ideas y proyectos, la consecución de un material final, su saber hacer y reinventar.

En definitiva, el devenir de los hechos no puede dejarse al vaivén de la causalidad, al libre albedrío del día en que toque actuar. Muy por el contrario, por demostradas se dan las intenciones, acciones y consecuciones que otorgan al estudiante su papel fundamental y los procedimientos y recursos con los que se ha de trabajar. El siguiente apartado explicita con más claridad lo que aquí, solo en abstracto, intentamos presentar. Lo que el alumno ha de alcanzar, es su razonamiento autónomo, su pensamiento crítico y su saber hacer con creatividad, integrando lo que ha visto y presenciado, reinventando con originalidad. Es a esto a lo que Bloom (2001, revisado por Anderson y Krathwohl) establece en el punto último que culmina el proceso educativo, la capacidad de evaluar que, dicho de otro modo, no es sino la capacidad de analizar, discriminar y aportar en el proceso de reinención aquello que hemos asimilado de lo que se ha hecho y lo que nosotros aportamos con nuestra particularidad: es la creación de algo nuevo que sea de utilidad. Esto tiene especial unión con la realización autónoma, responsable, consciente y adulta que propone la perspectiva humanista, en un desarrollo completo del individuo que trascenderá después al tejido social, fortaleciendo y enriqueciendo sus lazos en vistas a mejorar.

El razonamiento autónomo, su arraigo profundo en la memoria, su puesta en práctica y análisis de la realidad, la ejercitación del pensamiento crítico y su fruto que es la creatividad, son procesos de reflexión profunda, satisfacción que se alcanza por medio de pasos concretos que se han de caminar. Comenzaremos por el más fundamental, el primero de ellos, para poder llegar al final, el desarrollo particular y peculiar de la persona, su inigualable creatividad. El primer paso a andar, es comprender la unidad básica, cada concepto como tal. El concepto en sí es el elemento constitutivo del pensamiento, ejercicio de la conciencia, capacidad inteligible inherente a la persona. Los conceptos no existen a priori, sino que se forman en un proceso de reagrupación de objetos, que se abstraen en ideas almacenadas en la mente, organizadas en función de características y propiedades comunes, cuya finalidad es categorial. Con los conceptos, podemos simplificar la información y hacerla transferible, manipulable, la hacemos útil y servible; de este modo, se pueden administrar y gestionar los problemas, generalizar y extrapolar soluciones, facilitar la adaptación de propuestas y agilizar la búsqueda en particularidades, en definitiva, nos previenen de “rizar el rizo” o “reinventar la rueda” cada vez que nos enfrentamos a la cotidianidad, impidiendo que todo sea una novedad, pudiendo asentar bases para fortalecer el proceso y poder avanzar. De este modo, se comprende cada situación, se queda obsoleta la memorización vacía y deja paso a otra repleta de significado y anclada en fuertes conexiones que lejos de caer en el olvido, llevarán a nuevas vías de edificar, más eficientes y motivantes, por lo demás.

En este proceso de conceptualización, se debe seguir un sistema de niveles comenzando por definir y clarificar cada término, acompañarlos de ejemplos, ilustrar su caracterización, abstraer un núcleo de conexiones y sentido en su significación conceptual. De este modo es el proceso mediante el cual se van creando jerarquías y, con éstas, mapas conceptuales que distribuyen la información y la hacen asequible. Así, se formulan hipótesis que quedarán demostradas o no, que serán más tarde ejemplificantes y servirán de prototipo y guía, optimizando el tiempo y los recursos, aumentando las capacidades de cada uno así como su autoestima y valor de sí, para llegar por último a la alteridad – nivel comunitario y social – pues, el mayor acto de poder es poder servir a quienes nos rodean. La conceptualización es, pues, el acto primero del pensamiento, en la creación de unidades de significado con las que poder operar, los ladrillos del edificio que más tarde habremos de levantar. El pensamiento, entonces, se establece como el proceso de manipulación de conceptos en el que se construyen nuevas significaciones, o edificaciones según el ejemplo, por medio de la integración de información en el almacén de la memoria y así, se va acrecentando y perfeccionando, se va construyendo y madurando si está correlacionada y en sintonía con la realidad. Estos procesos cognitivos tienen lugar y desarrollan la corteza prefrontal cerebral, su función es la de modelar el

propio pensamiento y guiar el análisis ya sea inductivo que deductivo, dando información que determinará nuestro comportamiento para la consecución de un determinado fin (se ejercita con ello el autocontrol y se potencia la autodeterminación).

El pensamiento crítico sería el siguiente paso de una mente consciente y bien amueblada, un ejercicio práctico y analítico, creando conclusiones que desarrollarán su capacidad. El pensamiento crítico se define como el pensamiento reflexivo que evalúa las posibilidades y señala la evidencia – y aunque no es precisamente una novedad en la actualidad, es punto de encuentro de metodologías exitosas, fundamentadas en la motivación y originalidad y que, solo hasta finales del siglo pasado, consiguió demostrar su potencialidad dado el peso que las metodologías de sociedades más operarias y hegemónicas habían construido desde su concepción del mundo y los instrumentos para ella a disposición. En una conquista de la libertad práctica de la persona, la superación de modelos autocráticos y la democratización de la horizontalidad, se hace necesario ahora el esfuerzo por mejorar, la madurez y la apertura mental para actuar con responsabilidad: es a lo que llamamos, la toma de conciencia. Tomar conciencia supone poder valorar, relativizar, vivir serenamente y con seriedad. Esta plena atención de la persona, es fundamental para el ejercicio del pensamiento crítico, estar presentes no sólo de cuerpo, sino ante todo de mente, siendo flexibles cognitivamente para adaptarnos a la actividad de la cotidianidad. Esto es convertirse en sabios, abiertos y disponibles, lejos de planteamientos oscuros y enclaustrados en una excelencia improbable y faltos de pruebas, sino compartida por quienes, mediante el miedo y la cerrazón, se obstinan y defienden lo supuestamente superior. En contraste, nuevas ideas y prospectivas, apertura y acogida, atención y raciocinio, resolución de problemas, participación y cooperación, constituyen una alternativa inagotable, renovada y constante. Lo opuesto, es estancarse en el pasado, bajo planteamientos obsoletos, conductualmente automatizados, sin cuestionar ni discutir, en una unidireccionalidad, en la aceptación sin reservas con tal de no acrecentar la vulnerabilidad de un sistema rígido que les sirve de comodidad, cerrado a los demás, sin evaluar ni determinar, para no tener que adaptarse ni cambiar.

Y, por último, llegaríamos al pensamiento creativo, la capacidad de crear o la creatividad. Por creatividad entendemos la capacidad de pensar con novedad, de modo original e inusual para encontrar soluciones únicas al problema o situación que se nos presenta. De este modo de razonar, es instrumento el pensamiento divergente, que, al contrario del convergente, se trata de pensar diferentes respuestas al mismo cuestionamiento - todas ellas válidas según su coherencia interna y la validez de su planteamiento -, mientras que el convergente busca una única respuesta correcta y predeterminada a un problema concreto, normalmente afín a las pruebas de inteligencia convencionales. Tal procesamiento que opera en el pensamiento divergente, aborda una situación desde diversas perspectivas, recorre cinco fases que no tienen por qué ser lineares, sino que, en busca de la eficiencia y la óptima solución, se permite una amplitud metodológica sin perder el rigor como, por ejemplo: primero, el conocimiento y preparación de recursos; segundo, la incubación de posibles respuestas sin límites que impidan una amplia concepción; tercero, la intuición de probar a intercambiar posibles piezas de distintos rompecabezas que puedan resultar en una combinación más armoniosa; cuarto, evaluar si se trata de una idea verdaderamente original o si, por el contrario, es una obviedad; y, por último, el quinto paso es elaborar aquello que hemos ideado y contrastado, pues la parte más fácil es la de inventar pero la ardua en realidad, es la de ponernos a trabajar y perseverar hasta el final.

Dentro de esta forma de trabajar, la concepción humanística es la centrada en el crecimiento completo de la persona y la que más capacidad tiene de conseguir mejores resultados ya que, aunando primero las necesidades básicas, después de afecto, personales y sociales, pasa en penúltimo grado integrando las académicas, aumentando la potencialidad individual ya que la persona participa de una

coherencia vital que da fortaleza y estabilidad cognitivas, su posibilidad de influir en su destino y determinar aquello que elegirá, son la clave de un razonamiento crítico y la base para el pensamiento creativo. Para el propio Maslow la creatividad es el fruto de la realización de cada potencial, que funciona de forma óptima, dota de conciencia sobre nuestra influencia y responsabilidad en lo que él llama conciencia de auto-trascendencia; esta suerte de auto-realización es último nivel y el más difícil de alcanzar, radica en la motivación y auto-confianza de desarrollar el propio potencial. Para él, es ir un paso más allá del bienestar, es salir de la comodidad y explotar la propia capacidad donde entra el reto, la espontaneidad, se está centrado en el problema y en los otros y se abre la intimidad fecunda para entrar en la alteridad, dando paso a la reciprocidad, y así andando se llega a la creatividad.

Una parte fundamental de la persona que desarrolla su creatividad, es la autoestima y la identidad, que conforman la individualidad del estudiante, y así llegar a este nivel de funcionamiento óptimo (Csikszentmihalyi, 2013; Maslow, 2016), de realización integral (emocional y cognitiva), es un estado de conciencia de sí mismo, capaz de distinguirse entre el resto del conjunto de personas. La autoestima es la idea y el valor, la imagen que se tiene de uno mismo, no depende de un único factor, sino que es multifactorial. La identidad, por otro lado, es la información que se forma a partir de las respuestas a preguntas como las siguientes: ¿quién soy yo?, ¿qué busco?, ¿a qué fin voy a dedicar el tiempo de mi vida? Para ello, de obligado cumplimiento es la exploración de las distintas identidades que se tienen según el contexto en el que el sujeto se encuentre y, seguidamente, esforzarse por trabajar en la coherencia y estabilización de una de ellas en la que seamos más racionales, emotivos y unitariamente conformados. Teniendo en cuenta que, para conseguir la identidad unitaria, debemos primero pasar por el desarrollo del “yo”, que se encuentra en el plano moral, y alberga el aprendizaje de reglas y convenciones sociales bajo la corrección de las interacciones entre quienes han conseguido discriminar lo que es justo de lo que no. En consonancia con la Teoría de Kohlberg, los métodos más fiables para valorar el verdadero aprendizaje, están siempre en función del análisis del proceso seguido y de cómo el alumno construye sus conclusiones, cómo desenvuelve su pensamiento y construye el conocimiento; esto nunca será sinónimo de corroborar un único método erigido para conseguir la sola respuesta correcta, sino, precisamente y desde otra mira diversa, en la consonancia de métodos, en su complementariedad, desde el cómo se utilizan y se desarrollan con el fin de dar distintas perspectivas válidas a la resolución múltiple de un determinado problema.

Este desarrollo del “yo”, que deviene a partir del desarrollo moral que acabamos de especificar, se acrecienta en consonancia con el crecimiento interior, con la reflexión, la comprensión del mundo y la madurez personal, a medida que se va conquistando la adultez y se va relativizando la superficialidad. Las fases que se van desenvolviendo son el razonamiento preconventional y externo en primera instancia (que empieza con la obediencia ciega a la autoridad y sigue con el individualismo y la instrumentalización según interés por medio del intercambio), pasando seguidamente al razonamiento convencional equilibrado entre aquella concepción externa y ahora también interna (aquí entra la relación interpersonal y la moralidad del sistema social al que se pertenece), y termina en el razonamiento post-convencional que está arraigado en fuertes fundamentos internos de redescubrimiento del mundo y la construcción de significado desde la experiencia del individuo (donde se participa activamente de la vida social y se ejercen los derechos y obligaciones de modo consciente, abogando por distintas posturas fundamentadas en principios éticos y universales, objetivamente convenientes así como contrastables). El razonamiento socio-convencional es un estadio más primitivo que el razonamiento moral ya que en este segundo, evolucionado el primero, existe una justificación de los actos, la utilización consciente de los conceptos sin eufemismos, la autoría de responsabilidad y la apropiación de las consecuencias de nuestros actos, la visión de los otros en su humanidad, donde comienzan a germinar tanto el altruismo como la gratuidad, se comienza a educar el carácter y se profundiza la reflexión de los valores, se experimenta un progreso

cognitivo y el aprendizaje se construye en clave de servicio a los demás por medio de la libertad de elección y la meditación de una adulta participación (Goleman, 1995; Perkins, 1995; Collison, 1999).

Para desarrollar la capacidad de aprender y, en consecuencia, tener un pensamiento que pueda analizar, comparar y elegir entre dos o más opciones - es decir, tener pensamiento crítico -, la motivación juega un papel estratégico hasta hace bien poco inadvertido. Entendemos la motivación como el impulso, dirección, intensidad y continuidad con la que se realiza una acción orientada a alcanzar un cometido (Brophy, 2003) y se compone de factores internos y externos que determinan en gran medida las acciones de una persona (RAE, 2021). Muchos experimentados, expertos y no tanto, docentes noveles, así como en formación, alumnos y quienes se han encontrado implicados de uno u otro modo en el mundo de la educación, han puesto de manifiesto la absoluta relevancia que la parte de la motivación tiene en alentar al alumno a un adecuado procesamiento de la información, en un aprendizaje que deja huella y que permanece y se establece en la memoria a lo largo del tiempo. Jerome Bruner (1915-2016) trabajó muy de cerca en su carrera profesional el hecho de la motivación extrínseca e intrínseca, diferenciándolas entre sí como un medio para un fin, esta extrínseca, o un fin en sí misma, aquella intrínseca. Para él, los docentes eficaces eran claramente aquéllos que sabían conducir desde la motivación externa para entrar en la interna, donde verdaderamente cobraba valor la información y se transformaba en la construcción conjunta de cada aportación, donde cambia el clima de clase en un laboratorio de experimentación (Ryan y Deci, 2009; 2016). Aquí los resultados de aprendizaje son bien distintos, pues ya no se trata de un aprendizaje memorístico y convencional, momentáneo y superficial, sino que es experiencia con la que se empapan los estudiantes con su docente y se añade y desenvuelve aquello que se estudia y comprende. A este respecto, Lepper en su estudio con colegas, evidenció cómo la motivación extrínseca, además de ser agotadora y, a veces hasta punitiva, estuviera correlacionada negativamente con las notas académicas del estudiante, así como con la necesidad de un mayor uso de la autoridad y la dependencia del acompañamiento (Vansteenkiste et al., 2008) - lo que se repetía en homólogas dinámicas familiares en la relación padres-e-hijos, que demostró aumentar la competencia lógico-matemática a medida que se fomentaba la motivación intrínseca en casa (Gottfried et al., 2009).

La motivación intrínseca aumenta el grado en que las personas podemos influir en nuestro futuro, pudiendo amoldarnos mejor a él o, también, haciendo que este devenir sea más personalizado y fortuito. Quizá ya no solo en el hecho de una influencia externa sobre los hechos que nos acontecen, sino más bien y sobre todo, en cómo gestionamos éstos internamente y una visión optimista de los mismos, mirándolos siempre con sentido esperanzador y sabiendo sacar provecho de cualquier situación. Ryan y Deci (2009, 2016) señalan tres competencias fundamentales que los docentes deben velar en los quehaceres de sus alumnos para aumentar la capacidad de autodeterminación y así la motivación, como son: el reconocimiento de las capacidades, promover una relación estable y duradera, así como la autonomía personal y procedimental. Así andando, la motivación interna hará que nuestro interés por afrontar y superar cada reto sea cada vez mayor y que aumente con ello la capacidad de superarlos, pues se es más consciente de cada función y de cada tarea que debemos desarrollar y cómo hacerlo, nos hacemos responsables de lo que hacemos y sabemos en qué fallamos y cómo mejorarlo o en qué acertamos y cómo mantenerlo, así como de qué funciona y cómo fomentarlo: es por ello que el aprendizaje es mucho mayor y trasciende el espacio del aula, transformando esta forma de actuar en una forma de vida y sabiendo poner en práctica diaria aquello que desenvolvemos en el espacio formativo (Grolnick y Ryan, 1987).

Para aumentar la motivación que proviene de dentro del alumno y que obtiene mejores resultados, ya que no funciona bajo presiones externas o recompensas sino que es él mismo quien mantiene el interés por hacerse con el contenido, hay cuatro factores que deberemos trabajar ya que

de éstos depende directamente el grado que presenten de aquélla. A saber, que el primero de ellos es que los alumnos tengan la posibilidad de elegir libremente entre diversas tareas, funciones o recorridos, ya que así pueden verse directamente implicados en ellas, sienten que el proceso formativo es parte de ellos y no lo toman como algo ajeno a sus propios intereses; el segundo factor que hace aumentar el nivel de motivación interna es la atención hacia la tarea a desarrollar siempre y cuando ésta lleve consigo: un nivel adaptado a su capacidad (ni muy fácil ni muy difícil, sino desafiante), un aprendizaje complejo e interconectado a otros nuevos, la capacidad de ligar la información a estadios principales proveyendo siempre de retroalimentación, dando protagonismo al alumno (para lo cual, no sólo pero sí especialmente, las TIC juegan un papel fundamental); el tercer factor es el nivel de responsabilidad y de implicación que se reparte en los roles de la clase y en las actividades que se lleven a cabo, cuyas características deben ser la puesta en marcha de ideas o proyectos más que de actividades simples y serán más acertadas cuanto más significativas sean, es decir, relevantes en la vida real de los estudiantes (Gregory y Korth, 2016).

2.5.1.3. Evaluación y autorregulación: dominio personal y transferencia social.

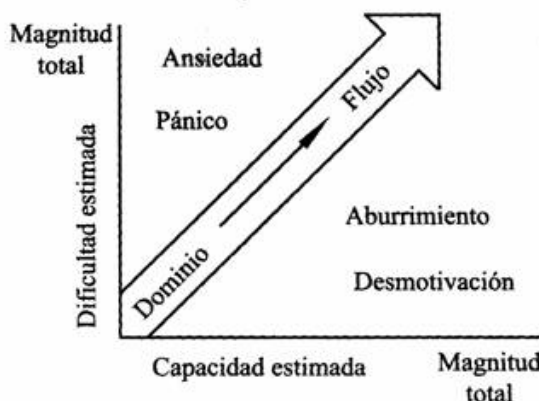
"Quien en nombre de la libertad renuncia a ser el que tiene que ser, ya se ha matado en vida: es un suicida en pie. Su existencia consistirá en una perpetua fuga de la única realidad que podía ser" ... "La vida cobra sentido cuando se hace de ella una aspiración a no renunciar a nada"

(Ortega y Gasset)

En cuarto y último lugar, llegaríamos al punto culminante, a la experiencia óptima de aprendizaje en la que se experimenta una fluida y constante inmersión que nos abstrae en el proceso de atención - haciéndonos perder en ocasiones la noción del tiempo -, una situación de reto o desafío que provoca la delectación, el deleite o disfrute penetrante de una actividad principalmente de aprendizaje - de ahí que haya sido bautizado bajo el nombre de Flujo ("Flow") por su padre teórico Mihaly Csikszentmihaly y que supone una de las grandes figuras que han aportado sustrato definitivo al estudio de la motivación intrínseca en Psicología. Este último estado que se puede alcanzar en el desarrollo de una actividad, está caracterizado por presentar una fluidez elíptica cuyo fin está en ella misma sin perseguir otro objetivo que liberar tensiones o permitir la visualización de ideas que no tendrían lugar de otro modo, como por ejemplo puede ser tocar un instrumento o cantar una melodía inspiradora, leer un libro o escribir los pensamientos, correr por gusto, participar de algún arte o similar - y así sucesivamente -, por el mero hecho de disfrutar realizándolo y los beneficios que ello supone para el buen funcionamiento de nuestra psique. Una vez en este estadio, se puede identificar la atención focalizada de quien lo experimenta, cuyas metas son claras y precisas, recibe retroalimentación constante sobre su proceso de actuación, con percepción de dominar la situación y tenerla relativamente bajo control, es por ello que se encuentra absorta en la tarea que conlleva una irremediable despreocupación de sí para entrar dentro de esa por el desafío que representa para la persona que la realiza: ni demasiado fácil ni demasiado difícil, el punto justo para mantenernos en una tensión de perfecto equilibrio, pues él mismo describió la felicidad como un estado de flujo.

El placer es lo que los griegos llamaban "escoleia", que significa lo que se hace en el tiempo libre. Esta es la palabra de la que se deriva la palabra escuela, porque para los filósofos griegos lo que se hace en el tiempo libre es aprender, y esta era la manera de crecer y mejorar... (entrevista en REDES, 2014).

Figura 3. Proceso de Flujo



Fuente: Mihaly Csikszentmihalyi (2013).

Así pues, el objetivo de todo docente eficaz está encaminado en aumentar la motivación intrínseca en sus alumnos y facilitarles llegar a un estado de Flujo, para lo cual deberán actuar en modos cercanos a los siguientes: tener dominio de la materia que enseñan y ser ejemplares al mismo tiempo para sus aprendices, también desafiando la atención de estos con actividades para las que están preparados en afrontar añadiendo un auspicio de dificultad que atraiga su interés, y por último suponer para ellos un apoyo incondicional que les permita tener confianza, olvidarse de la ansiedad pudiendo disfrutar, y contar con valor para afrontar el reto (Csikszentmihalyi, Rathunde y Whalen, 1997) superándolo con éxito, al final.

Para llegar a este último estadio de concentración fluida que surge del goce de la actividad que se desarrolla, aparecen en escena los valores - cualidades positivas del ánimo con las que una persona cuenta para desarrollar diligentemente una determinada actividad y resistir a las situaciones adversas (RAE, 2021). La motivación puede ser similar a la expectativa que tengamos de realizar exitosamente la actividad y el valor que otorguemos a ésta, así el esfuerzo que invertimos en ella es más bien un producto que un paso previo a conseguirlo – de ahí la fundamental tarea del educador de hacer que las actividades propuestas cobren valor e importancia para el alumnado, así como asegurar que los estudiantes puedan hacerse con ellas (Ambrose et al., 2010). Asimismo, los valores se comportan como principios morales e ideológicos que condicionan el comportamiento humano, suponen aquellos motivos válidos para la propia conciencia que inciden en la vida diaria de los individuos y en sus diversos estilos de relacionarse con su entorno, y pueden clasificarse en seis esferas: teórico, económico, estético, social, político, religioso (Formella, 2009). El papel que juega aquí el repertorio de valores positivos que se poseen es fundamental para el logro de una meta, ya que hará posible posponer la gratificación y tener la fortaleza de permanecer en una actividad esforzándose en ella hasta llegar a un punto de dominio y disfrute de lo que se realiza (flujo); así, llegar al objetivo se hace una tarea cotidiana para el estudiante y es solo cuestión de tiempo y esfuerzo el conseguirlo, por lo que los resultados irán siempre en esta dirección de consecución - más elevada cuanto más implicación tengan ellos ya no solo en la participación procesual sino también en la inicial, como preparación y estabilización conjunta de objetivos, y así dominar o agenciarse de la competencia a alcanzar tanto a nivel cognitivo, como emocional y conductual: es el flujo motivacional (Reeve y Tseng, 2011).

La madurez humana es psíquica y afectiva que dota al sujeto de la auténtica capacidad de amar, trabajar, favorecer el crecimiento de las estructuras, afrontar la competencia sin rivalidad, aceptar el éxito sin excitarse y la derrota sin desorganizarse ni retirarse de la lucha, e invertir en el placer y la alegría es la conquista continua de la vida y sus valores. Este sujeto habrá alcanzado la unidad interior y el equilibrio (...), por lo que se adaptará más fácilmente a la realidad y podrá elegir espontáneamente la solución adecuada en los conflictos internos y externos con suficiente libertad y creatividad. (Formella, 2009, p. 45)

A su vez, el objetivo es el término o fin con el que se desempeña una acción (RAE, 2021) y que va más allá de la persona que lo ejerce, trascendiendo a ella misma por el sentido que le otorga y por el cual ha de responderse preguntas como: por qué hago esto; qué lo convierte en importante para mí y para los demás; qué necesidad tengo de esforzarme para conseguirlo, etc. (Damon, 2008, p. 33-34). De este modo, la dotación de sentido pleno a lo que se está llevando a cabo, la implicación en ello, la participación y concienciación de ello, son ejercicios que se llevan a la práctica diariamente haciendo progresar, así, a la persona hacia un estado de madurez y responsabilidad; con ello, aumentará también su capacidad analítica y racional, llegando a niveles más profundos de comprensión y a otros más potentes de abstracción: el aprendizaje es más completo y puede perdurar por más tiempo, ya que establece siempre nuevas conexiones llenas de significado para seguir entretejiendo el pensamiento y la construcción subjetiva de conocimiento.

Cuando esto es sabido y compartido por el docente, la práctica de la enseñanza es bien distinta al sentido unívoco y convencional, unidireccional por su naturaleza, y comienza a experimentar inagotables vías que le sirven de actualidad para adaptarse a sus alumnos y poder mejorar. Así, el docente eficaz, no sólo es más propenso a conseguir que los estudiantes logren un aprendizaje efectivo (denominado logro de objetivos), sino que además es conocedor de que su labor puede marcar la diferencia, es fundamental: de ahí que tenga altas expectativas en los estudiantes y se esfuerce en su quehacer profesional, pues sabe que todos tienen potencial que explotar por medio de su labor eficaz. De aquí, no solo aumentarán los resultados positivos, sino también la autoestima y la competencia de sus alumnos, a lo que irá correlacionado un menor nivel de distorsión de las clases y mal comportamiento. Como vemos aquí, la parte personal está íntimamente ligada con la académica o profesional (que repercute en el tejido social) y todo es un entramado que, interconectado, afecta e influye en sí mismo como un todo y es por ello que todo se debe cuidar, sin tener que mezclar ni dejar de identificar cada parte como lo que es, con identidad y funcionamiento propio, pero debiendo aceptar que no se puede desligar. Ya Gagné y colegas (2005) definieron los resultados de aprendizaje en cinco ámbitos interconectados entre sí, pero que tenían identidad propia y eran sucesivos entre sí, como son la información conceptual (serían los ladrillos del edificio), habilidades intelectuales (cómo y por qué construimos el edificio de determinada manera), habilidades cognitivas (la grúa y las herramientas con las que construimos, por ejemplo, el modo en que memorizamos o las relaciones que establecemos entre conocimientos), actitudes (cómo expresamos esta concepción del mundo ante el externo) y habilidades motoras (lo que hacemos finalmente, a partir de lo que somos internamente).

En este último sentido, llegamos ya a la parte final, coronándolo con la poco usada hasta la fecha “agencia” (Bandura, 2006b; Reeve y Tseng, 2011) que en español también se utiliza como diligencia. La agencia o diligencia es un término que está siendo recientemente oído por la ciencia social y por el mundo educativo, referida a aquello que dominamos en última instancia, aquello con lo que disfrutamos: valga el ejemplo anteriormente puesto, donde realizando una actividad que se ha logrado controlar (tocar la guitarra, cantar o patinar, dominar las matemáticas o un idioma no natal, por nombrar solo algunas de ellas) se abstrae el pensamiento y se llega a dominar, llevando a cabo acciones complejas sin tenerlas que pensar como en los primeros estadios donde todo es nuevo y se debe repensar. En esta fluidez del pensamiento, en esta agencia de la acción, en esta diligencia de nuestros actos, se llega a la virtud por excelencia, que son los hábitos que logran equilibrar en nuestras vidas el punto medio que es hacer las cosas bien sin esfuerzo, tal es la diligencia: obrar en cada momento lo que es correcto y, de tal modo, poder disfrutar de lo que toca en su tiempo. Por ejemplo, quien es diligente, sabe acostarse y levantarse a una hora prudente, sabe llegar puntual sin que ello le suponga mayor esfuerzo, saber trabajar sin ansiedad, disfrutando cada situación, sabe resolver con creatividad los problemas, sabe darse cuando es debido y sabe cuándo recogerse y parar.

La diligencia, es un concepto casi olvidado en la sociedad actual, con el imperio de la postmodernidad y la relatividad; sin embargo, de esta agencia, o gerencia de la propia vida siendo dueña de ella y pudiéndola gestionar, se ha tenido conocimiento por excelencia en los entornos que miraban la persona como conjunto, desde un enfoque global. La agencia - o menos usado, diligencia –, tiene su raíz en la lengua latina como *agens-entis*, que significa el que hace (RAE, 2021), el que es ágil para crear o hacer con originalidad (tal es la creatividad) venciendo los niveles anteriores de necesidad, y llegar así a conquistar el último nivel de realización personal y social, de adultez y madurez, de trascendencia al bien común y no solo propio sino también de los demás. Por ello podemos decir que sus frutos son el bien y la solidaridad, principios básicos de las sociedades modernas y el desarrollo humano (Alcolea y Álvarez, 2021), es el esmero y cuidado en ejecutar algo, es el trabajo bien hecho y presto y se ejercita, como toda virtud, a medida que se practica. Quien es diligente, es cuidadoso y servicial, en definitiva, tiene atención por sí mismo y por los demás; es el dominio del que es agente el individuo que logra cambiar su comportamiento y transferirlo al tejido social como participación con los demás (Bandura, 2006a). El trinomio inseparable que se retroalimenta entre sí, afectando un nivel a otro, tales son: la madurez personal, el desarrollo académico y la influencia social.

Finalmente, la diligencia es lo contrario al conformismo, a la pereza de evolucionar; es lo contrario a estancarse por no trabajar, ni poder así mejorar. Sociedad acomodada es aquella que permanece en la superficialidad, lejos del conocimiento profundo que hace suyo, a lo que también se denomina como “transferencia” (Kyriacou, 2010), “aprendizaje profundo, acción”, Perkins, 1998; “aprendizaje auténtico” (Sergiovanni e Starrat, 2003), “aprendizaje significativo o para la comprensión” (Hammond, 2001), “agencia o dominio” (Bandura, 2006b), “prevalencia” (Brophy, 2003); “aprendizaje a largo plazo”, (Repovs y Baddeley, 2006) o “transformación” individual que más tarde trascenderá a la esfera social (Freire, 1997), y al que aquí nos referimos como “cambio cualitativo” pues en un aumento en la conciencia y en la capacidad de quien aprende, haciendo las cosas mejor y comportándose de modo diverso en lo sucesivo y que no puede medirse cuantitativamente en pruebas estandarizadas y de forma superficial, sino que requiere una observación mayor y más profunda de parte del docente que, atento y con afecto, se interesa por el alumno en su totalidad. Aquí, haríamos clara distinción entre aprendizaje superficial y aprendizaje profundo: el primero de ellos se trata de una reproducción de los contenidos que uno ha adquirido memorísticamente, además de reproducir hechos y procedimientos enseñados, y el segundo hace referencia explícita a una comprensión del conocimiento, que añade el plus de una reflexión final que

le dona su experiencia particular y la dota de originalidad, así la transformación cualitativa como personas (Marton y colegas, 1992) - el cambio interno que nos hace avanzar, llevando a convertirnos en personas maduras e integrando conocimiento y experiencia como sabiduría.

Maslow evidenciaba cómo la mayoría de personas se quedaba en la penúltima etapa del desarrollo integral, es decir, en el bienestar y no llegaba a conquistar la autorrealización, dejaba de evolucionar en el bienestar, sin desafiarse a sí misma, sin arriesgarse por un bien superior, más allá del propio y que trascendía la singularidad para llegar a la alteridad, sino que mayormente nos conformábamos con tener estabilidad y reconocimiento social sin que por ello se viera comprometida la propia vida ni arriesgando lo particular. Esto, al final, lleva a la corrupción puesto que se justifican los procesos con tal de conseguir los objetivos, el fin de estar uno mismo a gusto, cómodo. Pero esto no es buscar la autorrealización ni tampoco la autotrascendencia, de ser capaz de ir más allá, hasta lo profundo y complejo y tomar decisiones y hacerse responsables de ellas, aunque no sea lo que a uno le apetezca, sino lo que manda el deber moral. Esto es una sociedad sana, altruista que persigue y se esfuerza por conseguir el bien superior, por amor al conocimiento objetivo y en servicio a la sociedad. Ésta sería una sociedad transformadora, capaz de cambiar el rumbo de las cosas y de comprometerse con el ideal de justicia y calidad; una sociedad que progresa y tiene sus raíces bien ancladas e identidad forjada, abierta al avance y a la acogida al otro; no prejuiciosa y crítica con la iniquidad, no convencional, basándose en el conocimiento experiencial para la conformación de teorías humanistas y acordes a la realidad, sin divagar ni especular, sino precisamente atenta a la especificidad.

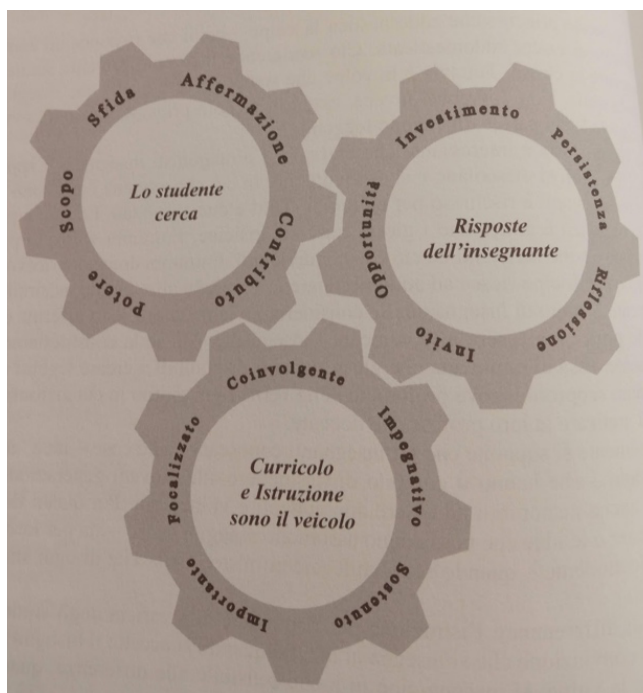
El verdadero desarrollo humano y humanista, según Fromm otro psicólogo notado y notable por sus aportaciones científicas (en Franta, 1982), se trata de darse por amor a los demás en primera instancia como desarrollo de sí mismo, pues solo así se descubre una plena satisfacción personal y un justo equilibrio entre las fuerzas, así como el desarrollo social. El amor, para él, no es el sentimiento innato que todos llevamos dentro, sino que es un trabajo disciplinado, que requiere paciencia y esfuerzo, fe y constancia para la derrota del narcisismo en post de una mira más amplia, compartida y real: la satisfacción de darse a los demás. En esto, importante es descubrir lo que mejor puede y debe hacer uno mismo en cada momento, con el fin de construirse sobre seguro y de forma real. Más que construir sobre ensoñaciones o propósitos irreales, que solo llevarán a frustración y a mundos alejados de la práctica real, alimentando la fantasía de quien no ha salido al mundo de verdad, se trataría de tener muy presentes las condiciones y el contexto real. A partir de ahí, cada persona va desarrollándose y llega a madurar, descubriendo su propia potencialidad y la belleza en los demás, construyendo sobre la realidad lo que a largo plazo dará abundantes frutos sobre los que enraizar su propia vida y poder acoger y enriquecer con originalidad la vida en sociedad.

Según Ann Tomlinson (2006), las características de un estudiante se miden en términos de disponibilidad (como velocidad de la respuesta), interés (por el argumento seguido), perfil (como aprendiz) y estima (percepción de sí mismo y del mundo que le rodea, la más básica y fundamental para que las demás funcionen correctamente). Para que estas características se desarrollen al máximo y haya una integración de todas sus capacidades, debe existir un funcionamiento óptimo en un engranaje de tres ruedas interdependientes entre sí, siendo la primera de ellas la del estudiante, la segunda la respuesta del docente y la tercera, el currículo diferenciado. La primera, pues, busca atender las necesidades del alumno que son: afirmarse (como aceptación sobre sí y confirmación externa de que esto ocurre), contribuir (en el proceso de EA), sentir que es capaz (de realizarlo con logro), tener un objetivo claro y un reto apropiado que le motive a implicarse autónomamente. El siguiente engranaje fundamental que promueve el primero, es el de la buena respuesta del docente, que hace una invitación estimulante a los alumnos concretos que tiene delante de sí, ofrece la oportunidad de involucrarse en el esfuerzo de aprender con diversos itinerarios según interés, es

persistente en su enseñanza, y provee continuidad en el apoyo, el compromiso con sus alumnos, así como en la apuesta firme por la reflexión y retroalimentación adecuadas. Por último, encontraríamos el tercer elemento indispensable para hacer funcionar correctamente el engranaje, que se trata de un currículum estructuralmente diferenciado (en unidades integrales), para adaptarse a todos los alumnos (abierto a distintos subtemas relacionados), hacer los contenidos importantes y significativos (permitiendo el trabajo por temáticas en grupo), focalizando el tema y los objetivos (representándolo e integrándolo), haciéndolos atractivos y estimulantes (con laboratorios prácticos en clase y experiencias reales), sostenido por medio de un proceso escalonado (*scaffolded*) que permita personalizar itinerarios así como acercar paulatinamente el objetivo al alumno y viceversa por medio de la práctica, clausurando el proceso con la autoevaluación reflexiva del estudiante que lo haga consciente de su propio desarrollo.

Este último nivel curricular, se repite en diversos autores (ver, por ejemplo, Zemelman et al., 1998; Blythe et al., 1998; Tomlinson, 2006; etc.), y proponen el trabajo en clase partiendo de unidades integrales (interesantes, accesibles y conectadas) que se dividan en subtemas relacionados pudiendo trabajarse en grupos diferenciados, seguidamente se deben representar los contenidos de aprendizaje por escrito demostrando que se reconoce y se comprende y, más tarde, practicarlos en “laboratorios” de clase mediante experiencias auténticas ligadas al mundo real, que por último debe contar con la autoevaluación reflexiva del estudiante documentando aquello que está haciendo y lo que está aprendiendo – si bien se hará de forma constante a lo largo de todo el proceso (*feedback*). Si nos paramos en estos niveles de graduación del proceso de EA, podemos observar el modo que parece dar mejores resultados: se trata de comenzar con la exposición de contenidos y objetivos claros y concisos, seguidamente trabajándolos desde distintos ángulos y diversas metodologías, más tarde se deben llevar a la práctica y relacionarlos con la vida real más allá de los confines del aula, y por último, fundamental es la evaluación y retroalimentación constante que haga consciente al alumno de su propio desarrollo y lo haga partícipe del mismo, pudiendo ser autónomo y dando un paso más en el desarrollo de su creatividad y la originalidad de su propuesta.

Figura 4. El engranaje de la diferenciación educativa: alumno-docente-curriculo.



Fuente: Tomlinson (2006)

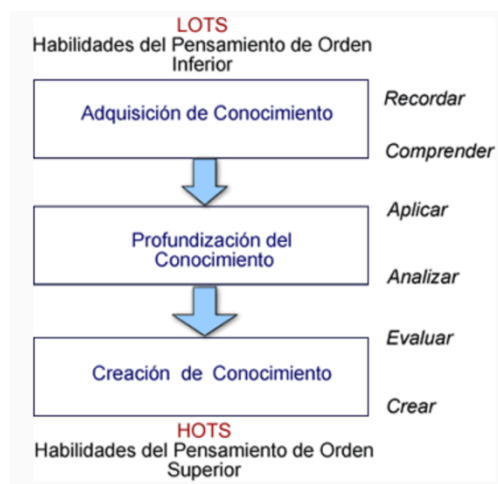
Es por ello que Bloom (1956) estableció en el último estadio de su taxonomía, la evaluación como precursora en el proceso de creación de algo nuevo (2001, recientemente modificada por Anderson y Krathwohl), ayudando a visualizar a los docentes su enseñanza y a los alumnos a alcanzar su aprendizaje, y para ello hay un desarrollo integral de la persona que desenvuelve su parte cognitiva, afectiva, y psicomotora – la auto-realización en sí. Para llegar a este último estadio donde se valora lo recreado a partir de lo anterior y se añade la creatividad, se crea con originalidad como punto culminante, y para ello se ha de pasar primero por la exposición de contenidos, para pasar a la memorización de estos, después por la comprensión, seguidamente por la aplicación, más tarde por el análisis del proceso, la evaluación de sus resultados y, por último, con la conclusión de algo nuevo, en base a nuestra experiencia y aportación genuina: es la creación, la innovación. La investigación más reciente corrobora que el aprendizaje auténtico en el alumno se debe verificar a partir de haber llegado a la comprensión completa de los materiales, organizando las informaciones en categorías y redes de significado, intentando explicar con sus propias palabras y desde distintos ángulos aquello que parecen expresar los contenidos, ofreciendo varios ejemplos, aplicando soluciones a varias propuestas y contextos y valorando las consecuencias (Sergiovanni e Starrat, 2003). Los métodos de evaluación han de ir encaminados también en esta vía centrada en una verdadera comprensión, donde el alumno pueda explicar con diversas metodologías y desarrollar con sus propios materiales aquello que se valora, con el fin de poner de manifiesto una determinada competencia y el grado en el que se presenta. En palabras del propio Bloom (1956), se trataría de verificar que se ha logrado el éxodo de partir de las habilidades de pensamiento de orden inferior – donde encontramos el aprendizaje superficial – y se ha llegado a desarrollar aquellas habilidades de pensamiento de orden superior – he aquí el aprendizaje profundo y significativo, es decir, constructivo y que permanece a largo plazo. Esto se da cuando creamos conocimiento a partir de la experiencia, dominamos una habilidad, podemos disfrutar a través de ella y, en definitiva, podemos innovar.

Figura 5. Habilidades de Pensamiento de Orden Superior



Fuente: Taxonomía de Bloom revisada (Lorin Anderson y Krathwohl, 2001).

Figura 6. Adquisición del conocimiento



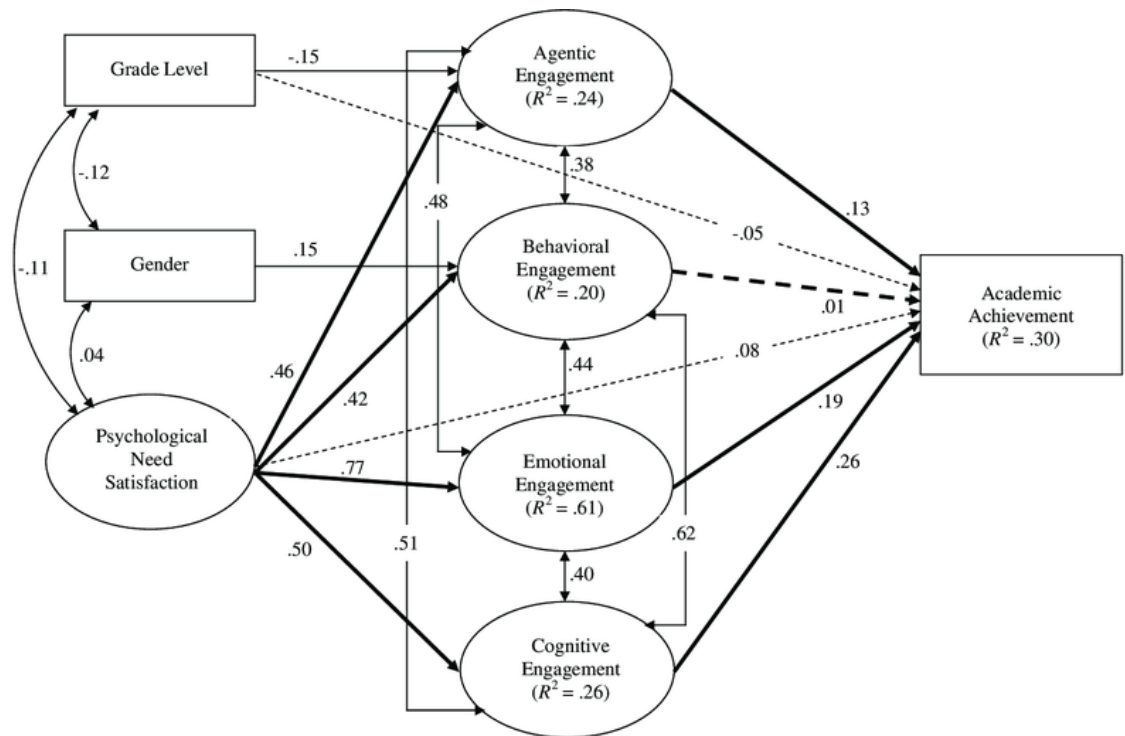
Fuente: Taxonomía de Bloom revisada (Lorin Anderson y Krathwohl, 2001).

Así pues, Sergiovanni es otro ejemplo de esta concepción curricular, rescatando del trabajo de Newmann y Wehlage (1995) una reestructuración del proceso educativo tradicional por medio de cuatro estándares que ponen en práctica la pedagogía auténtica - o un proceso de EA eficaz. A saber: que primero se trata de construir el conocimiento por parte del alumno, desde un pensamiento al nivel más elevado, donde la clase está estructurada de manera que los estudiantes deban manipular la información, hipotetizando, explicando, sintetizando y sacando conclusiones según su entendimiento; seguidamente, se debe llevar a cabo una investigación disciplinada para llegar a un conocimiento profundo, partiendo de puntos centrales en la disciplina que detalladamente van estableciendo nuevas conexiones y significados; pudiendo, más tarde, entablar conversaciones reales que lo pongan de manifiesto ya sea con el docente que con sus iguales o en grupo, debiendo argumentar debidamente, así como contrastar y enriquecerse con el conocimiento propio y el de los demás; y, por último, se ha de dar un valor real a los contenidos aprendidos, conectándolos con el mundo externo a los confines del centro educativo. También de Perkins y Salomon (1992), se extrae dicho proceso de atención fundamentalmente al meta-curriculum, como modo de razonamiento de orden superior, comenzando desde el estudiante para llegar al objetivo, a la transferencia de conocimiento significativo, en definitiva, al aprendizaje efectivo. Para ello, la enseñanza eficaz, como se ha estado señalando en diversos autores, debe comenzar motivando a los alumnos por medio de un material interesante e invitándoles a reflexionar sobre el mismo, cuestionándoles sobre el argumento principal. Seguidamente, se abrirá paso a otros sub-problemas que vayan concretando diversas alternativas de llegada al argumento principal. Más tarde, los estudiantes elaboran hipótesis como fuentes de evidencia para dotar de sentido sus interpretaciones.

Y finalmente, se trata de verificar si el estudiante sabe hacer autónomamente aquello que se está enseñando, es decir, si se ha efectuado una comprensión profunda y un verdadero aprendizaje por medio de cuatro prestaciones (Perkins y otros, 1992): compromiso reflexivo con acciones de comprensión accesibles y estimulantes a la capacidad del alumno; se basan en conocimientos previos y nueva información proporcionada por el contexto y experiencia educativa; saber un conjunto de conocimientos y la habilidades requiere una cadena de acciones de comprensión y compromiso, así como la variedad en ellas; aprender a comprender comúnmente conlleva un conflicto con repertorios más antiguos de comprensión de las acciones y sus ideas e imágenes asociadas. Se trata de valorar si el estudiante: se sabe explicar, puede interpretar, además lo lleva a la práctica, tiene su propia perspectiva y capacidad de empatizar, así como es autoconsciente de su propio planteamiento y

postura frente al conocimiento y los demás; también en qué nivel de profundidad de comprensión se encuentra, si es superficial e ingenuo (naïve), penetrativo e intuitivo (intuitive), personalizado y evolucionado (developed), o tiene dominio y profundidad (in-depth), y si presenta consciencia, elegancia y originalidad (sophisticated) (Wiggins y McTigue, 1999).

Figura 7. Desarrollo completo del alumno como resultado: Agencia



Fuente: Reeve y Tseng (2011)

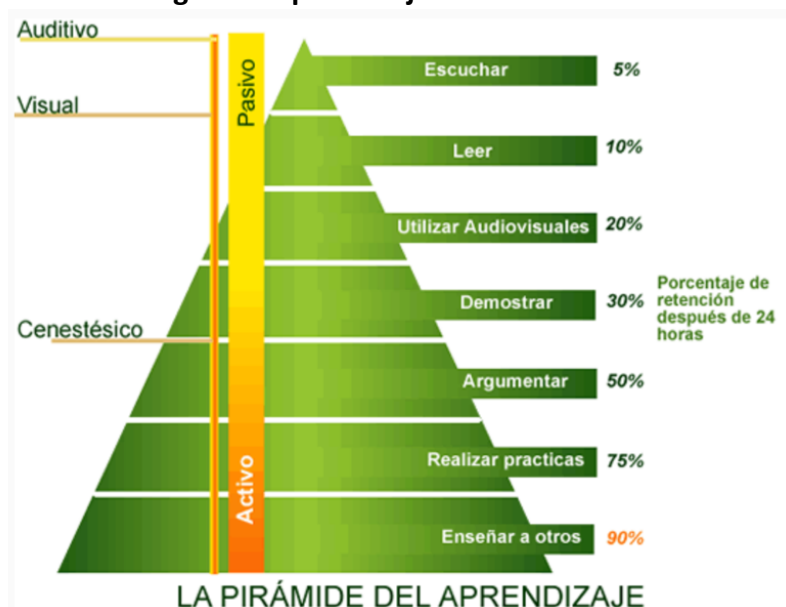
2.5.1.3.1. Metodologías susceptibles de desarrollar un aprendizaje significativo

Las metodologías que fomentan el aprendizaje a largo plazo se escogerán según las funciones que se deban desarrollar en cada momento del proceso de enseñanza aprendizaje. Los métodos didácticos, pues, han de ser pertinentes para los objetivos. Para Entwistle (1992), la lección que logra un proceso exitoso de EA pasa por diversos momentos en los que serán adecuadas distintas metodologías. Por ello, en primera instancia, cuando un docente presenta la información, tanto la lección magistral como las formas de trabajo autónomo son idóneas siempre y cuando se cuente con un material de calidad. Seguidamente, se pasa la recuperación de lagunas o ideas erróneas, donde suelen ser más efectivas metodologías en grupos, haciendo una partición de estos de modo que se pueda trabajar en detalle aquello que se debe recuperar, como, por ejemplo, los seminarios, apoyo entre iguales, cuestionando o permitiendo el trabajo autónomo que concentre la visualización del propio repertorio. En un tercer momento, entraríamos en el reforzamiento de la comprensión, a lo cual la explicación del profesor de modo individual o colectivo y los itinerarios personalizados, son idóneos para lograr esta meta. En el cuarto punto, se trata de consolidar aquello que se ha visto conceptualmente mediante la práctica y a este objetivo pueden servir infinidad de metodologías siempre y cuando sean acordes a los contenidos y a los objetivos. Ya en el quinto paso, donde se elabora en primera persona la información arraigada y a largo plazo y se moldean estructuras que serán más definitivas y también pueden utilizarse distintas metodologías a este fin. Por último, el sexto paso sería arraigar profundamente lo que se ha trabajado mediante la redacción de informes o

elaboración de proyectos que pongan de relieve los conocimientos principales y su operatividad, la conciencia del alumno sobre estos y su aportación y reflexión final.

Brevemente, y a modo de presentación para profundizar autónomamente en lo sucesivo, podemos identificar algunas metodologías prácticas que nos ayudarán a trabajar los contenidos en clase desde distintos procedimientos, así como diversificará los modos de adquirirlos según sea más apropiado, más allá de un planteamiento estrictamente monomodélico y unidireccional. Pues, pasando más allá de un rol pasivo del que debe simplemente reflejar aquello que se ha oído y visto, el rol activo que se promueve desde una nueva perspectiva propone la experiencia como verdadera comprensión del conocimiento. Así pues, ésta siempre dependerá de las habilidades del comunicador y pueden ir desde el sencillo cuestionamiento a la presentación de la lección magistral como tal, también desde el trabajo individual hasta en pequeño o gran grupo, el debate, la investigación por proyectos o el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la práctica como laboratorio o, también, los ejercicios de clase y problemas, las revisiones y resúmenes o síntesis, el andamiaje y las prácticas guiadas, informes, aprendizaje cooperativo (en grupos formales o informales), exposiciones diversificadas, juego de roles, simulaciones o juegos lúdicos como tal. Veámoslos por separado, en función de su gradualidad:

Figura 7. Aprendizaje efectivo



Fuente: sobre la pirámide del aprendizaje de William Glasser (Dale, 1969)

1. *Lección magistral*. Una clase magistral es una clase que lleva a cabo el profesor dentro del aula de forma unidireccional y con cierta autoridad. Aunque hasta hace bien poco podía tratarse de una exposición de los contenidos y un comentario final, actualmente pueden incluirse cierto tipo de interacciones o incluso la mediación de las Nuevas Tecnologías. En cualquier caso, el docente sigue siendo el centro de estas prácticas y el alumno es un continente de lo que explica el primero.

2. *Trabajo individual*. Consiste en trabajar en solitario los contenidos que se han desarrollado en clase previamente. Este trabajo autónomo tiene su propio ritmo y dificultad en función de cada alumno, es decir, que no depende de nadie para llegar a la meta y, así, representa trabajo con motivación, orden interno y disciplina que lo lleven a término mientras se disfruta de su tiempo de realización. En esta elaboración, se pone de relieve la reflexión consciente, la comparación y el pensamiento de su aplicación.

3. *Ejercicios de clase y problemas.* Ejercicio quiere decir ejercer, ejercitar algo o ejercitarse uno mismo en alguna tarea personal o labor profesional, en definitiva, es el hecho de llevar a cabo una determinada acción repetidamente con el fin de haber adquirido práctica y soltura en el futuro. También se desarrollan con el fin de adquirir, conservar o potenciar facultades intelectuales por medio de la resolución teórica de problemas o la práctica de procesos concretos.

4. *El Andamiaje.* El docente o iguales ejemplifican y acompañan expresamente al pupilo para que aprenda un determinado proceso o habilidad y una vez que lo ha aprendido y puede ser independiente, dicha ayuda se retira por medio de distintas modalidades: el Modelaje (ejemplificar expresamente lo que se espera repitan los alumnos), los Puentes Cognitivos (establecer relación entre la experiencia y conocimientos previos con los objetivos de aprendizaje presentes), la Contextualización (emplazar la lección fuera del aula, en el entorno pertinente de los contenidos de modo que sean más comprensibles y asequibles), la Representación Textual (transformar estilos manteniendo el sentido del discurso) o el Desarrollo Cognitivo (ilustrar las estrategias cognitivas que pueden utilizar los alumnos para mejorar la habilidad cognoscitiva y de reflexión con el fin de suscitar mejoras en lo sucesivo).

5. *Revisiones.* Al igual que en los proyectos de investigación se inicia actualizándose en el tema específico, se pretende que los alumnos puedan actualizarse sin límites ni constricciones ideológicas, de forma libre y por su propia cuenta. De este modo, aprenden a ir a las bases de datos o a las fuentes originales de información, buscar los contenidos pertinentes dentro del océano de conocimientos, contrastar perspectivas y sacar conclusiones, también a elaborar una síntesis y difundir los resultados bien sea en su propio cuaderno, en clase, en su centro o por medio de materiales interactivos.

6. *Resúmenes o síntesis.* Al igual que en el caso anterior, los resúmenes o síntesis son una parte de reelaboración de la información con los datos más representativos y significativos de un tema dado. Si bien requiere de prácticas similares al punto precedente, se centra exclusivamente en la pormenorización de información con tal de hacerla transferible y asequible.

7. *Informes.* Íbidem a lo apenas expuesto, relativo concretamente al apartado de redacción posterior al proceso de búsqueda de información y difusión de resultados.

8. *Exposiciones.* A partir de la búsqueda autónoma de información, se escogen los puntos más significativos y representativos del argumento o personaje determinado y se informa de ello al grupo clase (o el que sea considerado), por medio del discurso oral y apoyado en un soporte bien sea tradicional o virtual.

9. *Debate.* El debate es una exposición entre dos antagonistas que media un moderador cuya aprobación buscan ambas partes. Se puede debatir de temas de actualidad buscando soluciones pacíficas o, incluso, remover temas del pasado para su mayor entendimiento, también sería posible poner cuestiones de difícil resolución con el fin de persuadir a otros. El debate en clase consigue activar el grupo y hacer la clase participativa, aumenta la cooperación dentro del grupo, entrena el pensamiento crítico y desarrolla las habilidades de comunicación argumentativa y pacífica, tan académico como formativo para el futuro de los alumnos.

9. *Prácticas guiadas.* Son el puente entre el andamiaje y práctica independiente del alumno, ya que se utiliza con tareas complejas en las que el alumno va a ir desenvolviéndose gradualmente con un apoyo inicial de quien ha desarrollado la susodicha habilidad. El docente guía al trabajo del alumno que trabaja en la dirección de lograr la autonomía, mediante un diálogo de reflexión que favorezca el desempeño de tareas encomendadas transfiriéndole responsabilidad paulatinamente.

10. *Prácticas independiente o de laboratorio.* Son aquellos ejercicios prácticos de elaboración propiamente dicha de un material concreto y auténtico en relación a un objetivo, pero llevado al entorno del aula, pudiendo ser estrictamente en un laboratorio o fuera de éste, aunque realizando sus funciones. Bien podría ser la realización de materiales tecnológicos, robóticos, artísticos, literarios, corporales, musicales, etc.

11. *Simulaciones.* Modalidad en la línea de la anterior, el juego de roles, pero en su primera fase de implementación, donde no se evalúa tanto una acomodación completa por parte del alumno, sino más bien una única competencia.

12. *Juego de roles.* El juego de roles es una propuesta educativa que permite a los estudiantes asumir papeles de personajes, sus funciones y características, representadas en el contexto de situaciones reales o, al menos realistas en los límites del aula, como forma de tener experiencias de aprendizaje significativas y transferibles al mundo externo a ésta. Existen reglas básicas que cumplir dentro de cuyos límites, se otorga de la necesaria libertad que prescinde de un guión predeterminado, promueve el ingenio y originalidad en la participación de cada cual, al fin de imitar con la mayor fidelidad posible al personaje que representan y desenvolverse a través de éste en la resolución del conflicto establecido. Aquí, la función docente es la de mediar y valorar las competencias desarrolladas, así como la asunción de conocimientos de la unidad y el logro de objetivos de parte de cada alumno, así como su seguridad, implicación y autonomía

13. *Juegos lúdicos.* Se trata de una modalidad informal adaptada al contexto formal atrayendo lo más importante de la misma a entorno del aula. Por medio de un proceso lúdico, los alumnos aprenden casi inconscientemente y más velozmente contenidos y competencias propuestas en el currículo. De este modo, es posible economizar el tiempo y abarcar mayor cantidad de objetivos, ya que se trata de un lenguaje connatural a los niños y jóvenes y en el que se desenvuelven con total soltura en la mayoría de los casos. La experiencia educativa, otorga a esta modalidad de fiabilidad a la hora de trabajar con ella para el desarrollo de nuestros alumnos.

14. *TIC's.* Las nuevas tecnologías deben suponer un avance real en el enriquecimiento y actualización de los procedimientos de EA en todas adaptadas a cada disciplina y objetivo como superación de los métodos meramente expositivos o pasivos. También deben facilitar un estilo de aprendizaje más horizontal donde profesores y alumnos construyan conjuntamente nuevas oportunidades de aprendizaje, que sirvan para ampliar su espectro de experiencias de aprendizaje (que las tecnologías no queden relegadas a un uso meramente técnico, sino como ampliación de los recursos cotidianos integrados en nuestra vida diaria).

15. *Trabajo en grupo.* Aunque aprendamos individualmente, necesitamos de la relación con los demás ya sea como fuente de información, como contraste de nuestras interpretaciones, o bien como cooperadores de nuestras adquisiciones. En ese sentido, el trabajo en grupo implica una serie de fases necesarias para que se desarrolle toda su potencialidad formativa, que son: planificación, trabajo individual, puesta en común y elaboración del informe final. Según sea su modalidad estructural, aunque siempre en su horizontalidad, puede ser trabajo en parejas de iguales, en pequeño o gran grupo, en seminarios, etc.: se recibe y aporta los conocimientos subjetivos, así como la experiencia personal con la que se enriquecen los contenidos aprendidos. Además, y no menos importante, de forma transversal por lo procedimental, se ponen en marcha mecanismos de cordialidad, diálogo y unidad, de respeto y solidaridad, de gestión y responsabilidad... por lo que tiene esta doble vertiente que lo hace idóneo tanto en formación académica, como personal y social.

16. *Aprendizaje cooperativo*. Metodología de enseñanza basada en la colaboración entre alumnos en la que se aprende mediante la cooperación entre iguales. Las aulas están estructuradas en pequeños grupos heterogéneos de alumnos y se trabaja de forma cooperativa. Es una metodología que desarrolla en gran medida el aprendizaje competencial y puede personalizar más la educación, mejora la autonomía de los alumnos y permite el aprendizaje e interacción entre iguales, crea un clima inclusivo, mejora la participación y potencia la socialización de los alumnos que se ayudan considerablemente entre ellos y, de dicho modo, el profesor puede dedicar más tiempo a los alumnos con mayores necesidades.

17. *ABP*. El Aprendizaje Basado en Problemas es una metodología que, en lugar de tratar temas curriculares completos a partir de la teoría dada como corpus incuestionable, utiliza proyectos interdisciplinarios en los que se resuelven problemas cercanos a los alumnos desde varios prismas, integrando diversas competencias y partiendo de la duda. El alumno va participando activamente en la adquisición de conocimiento (buscar información como protagonista, indagar e interpretar datos, formular hipótesis y plantear conclusiones) contrastando más tarde tanto con el docente como con sus compañeros y, además, se trabaja de forma colaborativa ya que suele utilizarse junto a la metodología de Aprendizaje Cooperativo. Su proceso abarca la selección de un tema y formulación de pregunta guía, se crean los grupos a continuación y se hace una planificación de la investigación que se aplica y se difunde entre el grupo clase, donde se valora tanto el proceso como los resultados de forma constante.

18. *Investigación por proyectos*. El proyecto de investigación es un procedimiento sistemático, metódico y objetivo: se parte del planteamiento del problema, seguidamente, se observa la realidad sobre el mismo, más tarde se contrasta teoría y práctica y por último se emite el informe y difunden sus resultados. En el mundo educativo, está referido al proceso de EA organizado como investigación proyectada en conjunto, en la que se parte de un problema o situación a resolver y se coopera de diversos modos para abordar cada fase de investigación. No solamente aumenta el interés por parte de los estudiantes para acercarse a los contenidos, sino que el tema puede ser incluso elegido por estos en su particularidad dentro de un argumento más amplio, contando con el realismo y contextualización del mismo. Ciertamente, es el más característico de los métodos colectivos y quizá el más interesante por tratarse de una actividad que requiere de la aportación individual, más tarde conjunta y por último compartida, con un propósito real emplazado en un ambiente natural.

Los profesores que mejor están valorados por sus alumnos también demuestran poner en marcha métodos y prácticas que den sentido al material utilizado y éste les sirva para aprehender los contenidos según las necesidades de cada uno (Sizemore, 1981). No podemos olvidar que una experiencia eficaz de Enseñanza-Aprendizaje engloba también al alumno como último responsable de su aprendizaje. No por casualidad los distintos avances metodológicos señalan al propio alumno, cada vez más, como eje fundamental de su propio aprendizaje, por tanto, lo pone en el centro del proceso de E-A con metodologías que parten de y retornan a él mismo; prácticas de trabajo en grupo, técnicas investigadoras para el descubrimiento del conocimiento y construcción del mapa cognitivo, empleando la cuestión como punto de partida y de llegada de los ejercicios a realizar (Simola, 2001), incidiendo en un profesorado satisfecho de su trabajo competente que influye racional y voluntariamente por medio de la educación a un alumnado que, consecuentemente, es capaz de lograr las expectativas (Pantoja, 1992). Además, es de resaltar el potente factor emocional que explica cómo se siente el sujeto (docente y discente) y su percepción y respuesta ante una misma realidad. Una vez tomado en cuenta este último bloque, se puede afirmar que la sinergia entre todos ellos por parte del profesor y el alumno creará unas interacciones concretas dentro de un contexto determinado. De esta forma se entiende y explica una educación de calidad entendida en términos de

eficacia, donde los alumnos aprehenden lo que su profesor/a les explica, pues no es solo un profesional que les enseña sino que además participa en su educación con gran paciencia y aprecio hacia sus pupilos (Vale y Maciel, 2019):

La sistematización de los objetivos de aprendizaje ha dado lugar a mucha controversia si no se ajustan a cada estudiante. La verdadera dificultad, no obstante, y según los propios veteranos en esta profesión, radica en conseguir que los propios alumnos sean responsables de su aprendizaje. Mientras se reconozca que el objetivo es que los alumnos aprendan, habrá límites a la responsabilidad de enseñanza del profesorado: el alumno tiene la mayor responsabilidad en su proceso de aprendizaje. Y si a esto agregamos la necesidad de un perfil respetuoso en el alumnado, completamos la otra cara de la moneda necesaria para que exista y funcione una educación de calidad. Con esta parte y el conocimiento de qué es lo que hace realmente efectivo dicho proceso, se podrá avanzar en el logro de unas metodologías de calidad. Llegados a este punto, las nuevas tecnologías juegan un papel esencial desde el punto de vista de la enseñanza personalizada y de los cuantiosos recursos destinados para ello gracias a su enorme potencial que le otorgan un papel casi único y fundamental.

En el informe mundial sobre la educación (UNESCO, 1998a) , se extraen conclusiones sobre las cuales mejorar al hilo de lo que veníamos exponiendo: que los programas de enseñanza muchas veces carecen de una formación real y justa a lo que se necesita en el puesto de trabajo, así como de vida en el centro educativo y en la sociedad, para poder responder de forma efectiva a las exigencias del currículo y de las necesidades personales y de aprendizaje de sus alumnos; los niños únicamente aprenden dando significado al continente, de este modo, las estrategias de enseñanza-aprendizaje deben ir encaminadas al entendimiento del contenido, a la educación como un todo de donde beber, sin compartimentos ni contrariedades, sino como una única realidad transparente donde reflejar sus deseos de crecer.

“A medida que la educación es un proceso transformante de la personalidad, se puede sintetizar como la marcha desde las reacciones primarias de curiosidad, deseo y placer, hasta las reacciones secundarias del conocimiento reflexivo y creativo, del amor, del servicio y de la alegría”

(García Hoz, 1993, p. 192)

III. MARCO METODOLÓGICO

128

3.1. Enfoque de la investigación

“Como parece lógico, la primera condición para trabajar sobre buenas prácticas es que éstas existan. Si algo distingue los discursos sobre las ‘buenas prácticas’, de otros más abstractos o desiderativos es que, en este caso, se habla de cosas que son, que se están haciendo, que han funcionado bien. No es un discurso sobre principios sino sobre prácticas”

(Zabalza, 2012, p. 19)

3.1.1. Propósito del estudio y su justificación metodológica

Según los dos objetivos generales de nuestro estudio que son conocer la perspectiva del alumno sobre el docente eficaz y las prácticas docentes eficaces en relación a su aprendizaje y la pretensión de compararlo con la perspectiva disciplinar, este bloque irá destinado a informar dichos objetivos. Por tanto, comenzaremos por la revisión de la literatura especializada en cuanto al tema específico aquí tratado, que ha seguido procesos y métodos determinados para su selección. En primer lugar, se ha tenido en cuenta la bibliografía existente en Bases de Datos multidisciplinares como “Web Of Knowledge”, “Scopus”, “Google Scholar” y “Dialnet”. En ellas, se ha realizado una búsqueda exhaustiva seleccionando para ello un período de tres años respecto de la fecha actual. Además, se ha tenido en cuenta el número y la cantidad de veces en que los documentos han sido citados, así como se le ha dado importancia a la cita única. No obstante, estos tres elementos de interés apenas han sido relevantes en la selección de documentos por la escasez de bibliografía relativa a la perspectiva del alumno sobre la docencia eficaz (tanto la figura docente como sus prácticas) en los centros de educación secundaria ya que apenas se encontró una veintena de artículos en dichas bases de datos y mayoritariamente referidos a didácticas específicas – si bien ocurre lo contrario cuando hacemos alusión a la eficacia docente en general. Es por ello que, seguidamente, hubo que ampliar la búsqueda en su horquilla temporal desde el año 2000 dando cabida así a un mayor número de estudios que nos pudiera ilustrar en el tema específico: aumentaron considerablemente en número, pero en su mayoría referían una didáctica específica. Así bien, se emplearon diversos conceptos similares a “docente eficaz” de manera que se pudieran rescatar documentos que no estuvieran siendo identificados por el buscador, como, por ejemplo, el “buen profesor”, el profesor “excelente”, etc., y la “perspectiva del alumno” por los sinónimos “qué piensan”, “la visión”, “la voz”, “la experiencia del alumno”, “el recuerdo”, etc. De este modo, se pudo encontrar una cantidad bibliográfica más abundante y específica sobre el tema de estudio, referida concretamente a “los buenos profesores”, “mejores”, “excelentes” que los alumnos tenían y su caracterización sobre los mismos, es decir, su propia explicación en virtud a su experiencia y criterio.

Una tercera fuente de información importante para la revisión bibliográfica de este trabajo han sido los directores del mismo quienes, una vez realizada la búsqueda autónoma por parte de la doctoranda, proveyeron de documentos relevantes en dicho ámbito, dada su amplia experiencia y profundo conocimiento en el campo. Ésta ha sido una fuente cuantiosa de información que ha iluminado el estudio, a través de la cual se ha podido ahondar en la exploración, además de confirmar su reciente valoración como clave de entendimiento. Desglosando la temática escogida de mayor a menor nivel de generalización, para mayor abstracción y concreción, se fue encontrando la existencia de recientes investigaciones en el campo escasas hasta los últimos diez años aproximadamente, así como acotando el objeto de estudio que se iba definiendo a medida que se iban encontrando casos de estudio muy específicos; seguidamente tuvo lugar su comprensión y la identificación del vacío investigador sobre el cual trabajar en función de las necesidades encontradas. Se puede afirmar que

la literatura especializada en la eficacia docente pone de relieve - tanto por su ausencia (en los estudios predominantemente anteriores al año 2000) como por su prevalencia (a partir del cambio de siglo y, con él, la expansión vertiginosa del fenómeno de la globalización)-, el escaso resultado de la investigación educativa y sus iniciativas en la mejora de los resultados de los alumnos y la necesidad imperiosa de darle pronta respuesta, adecuada al contexto concreto y a los alumnos en particular. Lo importante es escuchar al alumno, la clave es acercarnos a sus necesidades y la intención incansable es otorgarle debida atención; estas propuestas de mejora nacen del paradigma crítico, fundamentado en la investigación-acción, cuya vocación no es sino hacer valer las iniciativas dando prioridad al protagonista y dotándolo de cabida en la participación para su propia implicación. Se demuestra que, sin esta voluntad principal del participante, las mejoras son escasas y carecen de un anclaje constante en el tiempo sobre el cual hacer florecer los resultados de las diversas actividades.

En cuarto y último lugar, se hace expresa mención a la estancia doctoral que la alumna ha realizado en la “Università Pontificia Salesiana di Roma”, que pertenece al legado educativo de Juan Bosco - notable pedagogo italiano de mediados de siglo XIX, contexto en que la desigualdad y pobreza se ceñía sobre los más jóvenes. Esta predilección por mejorar la situación de los adolescentes en todas sus facetas - no sólo como alumnos (la mayoría de ellos, siquiera lo era), sino como personas en su conjunto - tenía por medio la acción educativa cuyo fin fue hacer fructificar las virtudes necesarias que resultaran en la promoción de su situación inicial; una vez logrado este cambio individual, se iba expandiendo al tejido social y tenido su efecto a nivel general. Los salesianos de Don Bosco, como por suerte también otras iniciativas, tienen como fin el desarrollo completo del educando y no sólo su promoción académica. Sus bases y fundamentos teóricos, sus proyectos y prácticas educativas, así como su estructura institucional, están centradas ya desde entonces en dichos principios tan particulares como universales – si miramos los objetivos mundiales de desarrollo sostenible, no nos dirán cosa muy distinta. Un intento serio por comprender más de cerca los presupuestos teóricos del malestar juvenil y sus soluciones exitosas (de arraigo histórico por esta institución), ha hecho valorar esta opción por la doctoranda y se ha llevado a la práctica desde Julio del año pasado, dos mil veintiuno, hasta la fecha – Julio de dos mil veintidós. De la mano de la “Facoltà di Scienze dell’Educazione” y su director del “Istituto di Psicologia” y catedrático en Psicología de la Educación el Profesor Z. Formella (con quien había existido previa colaboración y el conocimiento de su trabajo con jóvenes y otras realidades en dificultad social), la doctoranda pudo acceder a una visión humanista de la educación y sus propuestas prácticas sobre la misma. Se encontró bibliografía de indiscutible valor y penetrante implicación en el tema en cuestión (tanto internacional como local). A colación de lo anterior, surgió un nuevo corpus teórico que se descubrió con sorpresa y satisfacción: la aportación del alumno como un todo en su propio proceso de desarrollo educativo, cuyo efecto trasciende a la esfera personal. Una vez había sido conformada la parte docente, se construyó este apartado discente y, así, se consolidó un marco teórico propio y original. De esta simbiosis, ha surgido una síntesis coherente que se expondrá más abajo (tabla-síntesis) por su pertinencia y porque de ella misma se substraen los presupuestos teóricos que más tarde se contrastarán con la voz del alumno (tal y como otros estudios para pasar a la acción, como se señala por ejemplo en Zabalza, 2020).

Ya en el estado de la cuestión puede verse cómo se reclama recientemente en los estudios la inclusión del alumnado como agentes de cambio y el cómo obviarlos solo haya redundado en una significación mínima de valor añadido por las distintas iniciativas. En contraposición, los programas que han otorgado al alumno su posición correspondiente como parte activa del proceso de EA, aunque sea requerida mayor carga de esfuerzo y complejidad, han demostrado su eficacia y plusvalía respecto de su estado inicial. Por esta causa, se ha considerado hacer un estudio de corte cualitativo por medio de entrevistas y grupos de discusión que puedan recabar atentamente toda la significación de la experiencia de aprendizaje en los alumnos a partir de la enseñanza del docente eficaz; pues, una

comprensión más completa del proceso que vive el alumno a partir de la acción de quien enseña, podría ser susceptible de complementar fiablemente el corpus teórico conformado hasta la fecha y que goza de probada estabilidad, si bien es cierto que adolece, al mismo tiempo, de carencias como las que aquí como en otros tantos textos se exponen. Por último, se clasificó la literatura recopilada bajo las nervaduras de un paraguas temático dando forma a nuestro marco teórico: la eficacia como criterio de calidad dentro de sus distintas versiones; el docente eficaz entorno a su figura personal; las prácticas docentes eficaces como su acción profesional; y, por último, la experiencia de aprendizaje que reporta el propio alumno a partir de lo que él considera la mejor enseñanza de un buen profesor. Una vez comparada esta información teórica con los datos prácticos recogidos en el campo de estudio, podremos compararlos y establecer contraste entre ellos, razón por la cual indicamos a continuación métodos e instrumentos adaptados al objeto de estudio y su finalidad.

3.2. Diseño del estudio

3.2.1. Participantes y contexto

Tal y como apuntan Montañez y Poma (2016), el objetivo central de nuestro enfoque es analizar las características del buen docente desde la percepción de los alumnos, para lo cual se hace necesaria la conversación por medio del grupo de discusión y la entrevista, su respectiva observación y notas sobre la voz de los alumnos (Wilson y Corbett, 2007); seguidamente, se empleará un análisis de datos inductivo con el programa informático ‘Atlas.ti-V22’ para poder efectuar una teoría que emerja de los datos empíricos, con el fin de tematizar la perspectiva estudiantil sobre la eficacia docente (McHugh et al., 2013); por último, podremos compararla con la teoría disciplinar recabada inicialmente. Finalmente podremos confirmar sus conclusiones, gracias a la conformación de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 2017) en busca de similitudes y/o diferencias entre teoría y práctica que nos den una comprensión profunda del objeto de estudio para lo que se empleará la metodología del Estudio de Casos (Yin, 2014). Todo ello irá clarificando los resultados de investigación, así como las conclusiones y la prospectiva de futuro.

La metodología de nuestro estudio adopta, para ello, un enfoque de investigación de naturaleza descriptiva y exploratoria. Si bien son dos enfoques distintos, no son excluyentes y, en nuestro caso, son complementarios entre sí dada la naturaleza de nuestro estudio. El enfoque descriptivo supone una investigación donde se detallan las situaciones y los eventos del fenómeno en cuestión. La escasez de bibliografía en el tema de interés sino hasta recientemente, así como los resultados de la investigación final de Máster que ponía de manifiesto la escasa participación del alumnado en las iniciativas que se emprenden para la mejora de su propio aprendizaje, paradójicamente, – redundando así en su baja eficacia – nos motiva en la realización de un Estudio de Caso múltiple en dos centros de educación secundaria en el período obligatorio. Se busca con ello darle voz a los alumnos de la enseñanza media que es la que más adolece de desconexión en el proceso de EA tanto por el brusco cambio en la estructura institucional que supone el paso de educación primaria a la secundaria (donde la individualidad queda sumergida en una amplia dinámica que hace difícil la personalización), como por la formación del profesorado que es especialista en el área de la materia mas no en el campo de la didáctica y, en no pocos casos, tampoco realiza un trabajo vocacional por lo que la implicación personal es menor y, en ocasiones, despersonalizada; no debemos olvidar que la adolescencia ya de por sí es para los alumnos un período vital de difícil adaptación pues “adolesce”, como su propio nombre indica, de una transformación de la niñez a la madurez que supone un estado de confusión en sí mismo en busca de fuertes referencias a las que sostenerse (en este caso, los docentes específicos). Querremos saber, por tanto, su experiencia de primera mano,

adentrándonos en las inmediaciones escolares y captando su voz y sugerencias, por medio de la observación de sus interacciones, así como de la escucha activa de sus reflexiones.

Se busca con ello una mayor comprensión y descripción de la problemática, y una respuesta más afinada y consistente en la configuración del docente eficaz una vez lo hayamos comparado con la revisión bibliográfica. En ello, nos centraremos en describir las propiedades que lo caracterizan; si bien, en el ámbito científico la descripción puede ser tomada también en términos de aproximación al objeto de estudio, nosotros elaboraremos una aproximación cualitativa a los elementos principales con el fin de enumerarlos y hacer más factible y clara la relación entre ellos. Por otro lado, contamos con un enfoque de investigación exploratoria que complementa al primer enfoque. La investigación exploratoria busca un acercamiento general al objeto de estudio que, a su vez, tiene dificultades para la formulación de hipótesis a causa del desconocimiento del fenómeno en cuestión. Su finalidad es, por tano, acrecentar la familiaridad con dicho fenómeno, en nuestro caso poder saber de forma comparada en dos contextos el pensamiento de los alumnos sobre el docente eficaz a partir de su aprendizaje, buscando consolidar los resultados y hacerlos extrapolables y trasferibles para hacerlos operativos en la práctica y mejorar los resultados.

En virtud de esta cuestión, la población del estudio es de dos centros de educación secundaria obligatoria que se ha escogido por conveniencia, siendo la muestra de seis a siete participantes de cada curso sobre los que se ha llevado a cabo la parte empírica y la recogida de datos. El primero de ellos es un centro educativo público de secundaria de la Región de Murcia, por ser asequible a la investigadora no sólo por su cercanía sino también por tener acceso al mismo, aunque no mantenía ningún contacto ni conocimiento de él previamente (lo que salvaguarda la involucración y sesgo de los datos, al no existir relación anticipada con el mismo); de él se escogieron los cuatro cursos de la enseñanza secundaria obligatoria, únicamente una clase por nivel, si bien los seis participantes fueron elegidos al azar, equilibrando los grupos por sexos. El segundo centro educativo del estudio es de carácter privado y se encuentra en Italia en la Región de Lazio, lugar donde la doctoranda había realizado períodos de estudios en años anteriores (gracias a la Beca Erasmus y colaboraciones posteriores de investigación con la Asociación Maieutica junto con otras universidades); actualmente mantiene correspondencia por colaboraciones recientes (Estancia en el extranjero de la Escuela Internacional de Doctorado de nuestra universidad; así como la actual beca Erasmus prácticas) y futuras que ya se han obtenido a la fecha actual para la continuación de esta investigación (Beca Europea para egresados universitarios). En este segundo centro se procedió exactamente del mismo modo, escogiendo al azar una clase de cada nivel educativo y dentro de éstas, los participantes por sorteo de tal modo que existiera una representación fiel a la muestra. Con la posibilidad de poder acceder a uno de los centros de dicha región, se vio de interés poder comparar datos de dos contextos distintos en aras de percibir una mira más amplia (lo que se terminará en colaboraciones posteriores al período presente). Los alumnos en dicho nivel del sistema educativo formal español abarcan de los 12 a los 16 años (dentro de cuatro cursos llamados “E.S.O.”), mientras que, en el caso italiano, el mismo período supone un curso menos por lo que se abarca de los 12 a los 15 años de edad (repartidos en tres cursos que suponen la “Scuola Media”). Esta franja formativa está estipulada por la Unión Europea (Eurydice, 2022) como “Secondary Education” donde cada país miembro lo organiza de modo particular, si bien existe una correspondencia similar como la que aquí encontramos.

Vale decir que en todo momento se ha mantenido el anonimato y confidencialidad de los centros, así como la salvaguarda de la identidad de los alumnos participantes de modo transversal al estudio. Para su contacto se ha solicitado al Comité Ético de la Universidad de Murcia los permisos pertinentes, y se ha otorgado por parte de los centros, los padres y los propios alumnos, el consentimiento de participación al estudio, trámite del cual se ha puesto en conocimiento a dicho

comité que ha dado su visto bueno para la realización de la presente investigación ([Documento nº1](#), en el apartado de Anexos). Del mismo modo, se solicitó y se obtuvo el permiso similar de otros tres centros de enseñanza secundaria en Europa (Suecia, Reino Unido y Francia) para realizar preguntas homólogas a los alumnos por medio de un cuestionario on-line a la que han respondido satisfactoriamente, junto con los casos de España e Italia. Sin embargo, estos resultados no serán expuestos aquí sino a modo de complemento y que servirán como base de futuras investigaciones para las que ya se han obtenido los permisos necesarios para su próxima implementación. En particular, el diseño del cuestionario ha sido fundamental para el desarrollo del resto de instrumentos ya que recopila en él la síntesis de otras investigaciones de especial relevancia en el tema de estudio, por lo que se ha mantenido aquí por su relevancia y por su pertenencia en los orígenes del mismo.

El paradigma utilizado será holístico que está inspirado en una conciliación unificadora de paradigmas, buscando su complementación. Al concebir a la persona en su totalidad, se entiende que una segmentación de la misma sería una pormenorización de sus potencialidades. Por ello, se la concibe como agente consciente y responsable, con carácter emancipativo y transformador de su propia realidad y la circundante, por medio de cuya reflexión podremos afinar el éxito de nuestra acción. Aunque es muy similar en sus planteamientos al paradigma interpretativo, se añade la presencia activa del sujeto como agente de cambio (De Miguel, 1990); por ello, haciendo uso de la metodología cualitativa, se busca la participación de los alumnos y la escucha profunda de su aportación. Nuestra acción consistirá en conocer y comprender el problema de estudio en profundidad a partir de la experiencia discente, poder unir teoría y práctica, para lo que se requiere ir al encuentro de los alumnos, e implicar en la investigación las aportaciones encontradas a partir de su reflexión.

Partimos, pues, de un problema de medida en ciencias sociales y, en concreto, en educación, como supone su carácter cualitativo en la medición de los fenómenos socio-educativos, es decir, la actividad de detallar características no observables directamente, sino que operan en el interior de la persona que es, a su vez, intermediaria de su experiencia con el investigador; por medio de su testimonio subjetivo, el estudioso va organizando la información recopilada sistemáticamente con la aspiración de dotarla de una estructura sólida y sentido lógico, con tal de hacerla transferible y operativa. De ahí que los instrumentos de medida empleados deban triangularse para dar validez y fiabilidad a la información recopilada, que es volátil y cambiante por naturaleza, y otorgarle, así, consistencia y objetividad como corpus teórico sociológico: un tema de crucial importancia y poco trabajado desde la investigación, es el papel que juega el alumnado en el proceso educativo y que queda marginado por completo en todo el proceso de planificación y ejecución; si bien el conjunto de esfuerzos e iniciativas tienen por objetivo la mejora de su aprendizaje, en pocos documentos vemos reflejada esta importancia, para nosotros, fundamental y su consiguiente implicación en la estructura formal del proceso de EA.

3.2.2 Técnicas empleadas

3.2.2.1. “Estudio de Casos”

En el presente estudio nos apoyamos en la metodología llamada “Estudio de Casos”. El Estudio de Casos nace en Estados Unidos en la década de 1920, en la ciudad de Chicago, como método propio de la Antropología que después pasará a ser específico de la Etnografía. Paulatinamente se extendió por el resto de ciencias sociales hasta el día de hoy y con él contamos también en el campo de las Ciencias de la Educación. El Estudio de Casos representa una forma de entender la investigación social y una forma particular de acercarse al objeto de estudio, por lo que se define como “el examen de un

ejemplo en acción” (Walker, 1983, p. 45), un examen en profundidad de aquello que se caracteriza por su unicidad (Stake, 1998) que usa el método propio de la investigación interpretativa (Marcelo et al., 1991) para conocer de forma exhaustiva un elemento, un hecho o sus acontecimientos dentro de un contexto determinado (Denny, 1978): se trata, por tanto, de un examen sistemático, detallado e intensivo de un caso particular (Patton, 1987).

Caracterización

La definición que establece Walker (1983) sobre el Estudio de Casos es quizá la más completa que observamos por la exactitud de los términos empleados: a) utiliza el término “examen” en cuanto a la utilización de técnicas y estrategias según sea la naturaleza del objeto estudiado; b) supone un “ejemplo”, en el sentido de que “es una unidad de estudio individual que puede ser un marco, un individuo, una organización, un conjunto unitario de documentos, un acontecimiento particular o un programa” (Marcelo et al., 1991, p. 13), que cuenta con integridad fenomenológica (Maki y McClintock, 1983) propia del conjunto de sus elementos – como ocurre con nuestro estudio; y c) tiene carácter activo que determina la naturaleza viva y dinámica del caso en particular (en palabras de Marcelo y colegas, 1991).

En definitiva, no se puede separar el estudio de *un* caso de su contexto, lo que además se realiza de forma contemporánea, y no pueden someterse a control sus variables. Esta metodología singular, responde particularmente a las preguntas de “qué” y “cómo” que la diferencian de otras técnicas de investigación (Yin, 2014). Podríamos delimitar la exclusividad del Estudio de Casos por su carácter holístico, donde se tiene en cuenta una generalidad de elementos del fenómeno estudiado, así como por el requisito de contemporaneidad con el investigador, requiere de negociación con los miembros del caso y confidencialidad para respetar su sentido de ser democrático (Walker, 1982), interesándose, además, por los intereses de los participantes. El Estudio de Casos, por tanto, presenta ventajas como las que aparecen a continuación: se conecta de forma directa con el objeto estudiado lo que se realiza dentro de su contexto natural, su base de datos puede emplearse para otros fines distintos, sirve de retroalimentación para la acción, así como goza también de accesibilidad para distintos públicos por su fácil comprensión y su carácter comprometido con los participantes. Por otro lado, a este método de investigación tan controvertido, se le atribuyen ciertas limitaciones a causa de las siguientes críticas: su escasa validez externa y capacidad para establecer generalizaciones (Simons, 1980), aparte de su lenguaje característico de dudosa naturaleza científica.

No obstante, cuando se trata de generalizar los datos obtenidos a partir del Estudio de Casos, es preciso tener en cuenta que éste está referido a la transferencia a casos similares (Walker, 1983), o a la adaptación de los mismos a una clase más amplia de la cual represente características análogas entre sí, así como a su servicio ilustrativo para otros casos a raíz de su coherencia interna - más que por la extrapolación en bruto de sus conclusiones (Adelman, Jenkins y Kemmis, 1976), sino más bien en el sentido de las Buenas Prácticas que puedan servir de ejemplo y utilidad en otros contextos socio-educativos. Cuando nos referimos a las buenas prácticas (Zabalza, 2012), estamos haciendo alusión a un término fluido pero que no deja de estar contextualizado por su naturaleza: sin negar que existan acciones ejemplares extrapolables mientras que sean de utilidad, admite su carácter limitado por no ser perfectas, abstractas, ni universales sino solo mientras sirvan a su fin concreto y tangible: “Toda buena práctica precisa, por tanto, que el planteamiento desde el que se le aborde tenga esa cualidad de interdisciplinar, multicultural e internacional. De forma que se puedan tomar en consideración los matices propios de sus circunstancias” (p. 20).

Justificación

En el propósito de nuestro Estudio de Casos, se puede entrever que se deriva del estudio de un hecho que, si bien comienza a arrojar luz sobre el mismo en la literatura científica, sucede de forma puntual y solo recientemente. Por ello, nos interesa conocer de fondo la perspectiva del alumno sobre el docente eficaz y sus prácticas de enseñanza a partir de su experiencia de aprendizaje por su escasa visibilidad, esta vez comparándola con el corpus teórico de modo amplio (más delante de modo comparado diferenciando entre centros) con motivo de dotarlo de solidez y aumentar sus posibilidades de extrapolación y utilidad para la mejora de la calidad de enseñanza en general. Por tanto, el caso queda constituido por los alumnos de dos centros de educación secundaria obligatoria siendo su contexto de clase media, con edades y currículos similares dentro del espacio europeo.

Este estudio de caso único, alberga su justificación en el marco de la presente Tesis Doctoral que abarca dos casos homólogos como uno solo (y que servirá más adelante para un segundo análisis de unidades comparativas entre sí “uno-a-uno”). Así pues, la presente investigación enraiza su justificación en un estudio Piloto realizado en el primer centro educativo al que nos hemos remitido en el marco de esta investigación doctoral como primer acercamiento del que se profundizaron sus elementos y se ampliaron posteriormente sus contenidos, dando forma a lo que aquí se ha consolidado. Para una comprensión minuciosa del mismo, se pone de relieve el carácter holístico de la metodología de investigación del Estudio de Casos para emplear técnicas y métodos que muestren el sentido de ser del conjunto sus elementos. Dichas técnicas pueden ser de naturaleza cualitativa o cuantitativa según se adapten mejor al elemento estudiado. En este estudio se estudia la voz de los alumnos de secundaria en profundidad por lo que nos hemos decantado por usar técnicas cualitativas que profundicen en un número reducido de aspectos y de participantes, a diferencia de las técnicas cuantitativas (en las que se ha entrado de modo incipiente con un cuestionario en cinco contextos e idiomas diversos y que se seguirá más adelante para posteriores análisis comparativos).

Procedimiento

Para diseñar el proceso de un Estudio de Casos, el investigador crea un documento-guía para llevar a cabo la recogida de datos. En él se contemplan los procedimientos, instrumentos, protocolos y guías que se seguirán a lo largo de dicho proceso; su finalidad es aumentar la fiabilidad de esta metodología. En general, consta de las siguientes partes: a) resumen del proyecto del estudio de casos b) procedimientos a seguir en el campo (procesos, instrumentos y protocolos), y d) resumen de la memoria (Yin, 2014). En el presente estudio, hemos seguido este planteamiento general que nos ofrece Yin y que puede verse para los puntos a. y b. el [Documento nº2](#) del apartado Anexos y para el punto c. el [Documento nº3](#) que iba organizando la información que se iba obteniendo de modo incipiente para dar forma al informe actual finalmente. En él se refleja un boceto de los puntos expuestos más arriba junto con los instrumentos de recogida y análisis de información que aparecen a continuación, de tal modo que supongan una vista rápida de nuestro trabajo de campo y nos faciliten los procedimientos en el mismo. Sería pertinente tener en cuenta que se trata de un boceto planteado al inicio de la investigación y, por tanto, sometido a cambios substanciales a medida que se ha ido avanzando en ella, así como a la hora de organizar y dar sentido a la información recogida. Por tanto, se han escogido dos centros educativos de secundaria, con sus respectivos cursos obligatorios (cuatro para España y tres para Italia) creando un grupo para cada curso cuya media fue de seis participantes equilibrado por sexos; por tanto, se ha realizado con cada grupo (siete en total) primero un grupo de discusión de carácter libre y abierto y posteriormente una entrevista semiestructurada también de carácter grupal pero ceñida únicamente a las dos cuestiones principales como método de triangulación de la información. A continuación del Estudio de Casos, se pone de relieve la importancia

y uso de la Triangulación y la Teoría Fundamentada en este estudio. Su sentido de ser radica en el mayor acercamiento al objeto de estudio y en la complementariedad de las técnicas y metodologías empleadas. Todo ello servirá para el análisis de datos, así como para la extracción de conclusiones.

3.2.2.2. “La Triangulación”

Esta técnica de investigación proviene del mundo de la navegación marítima en la necesidad de hallar un punto por medio de otros dos ya dados y que colindan con el primero. Si bien su existencia es muy anterior a su uso por parte de las ciencias sociales, en nuestro campo se aplicará en la década de 1950. La razón de su prestación radica en la necesidad de precisar corroborar un hecho por medio de dos o más técnicas empleadas en la investigación social a causa del problema de la objetividad que nos acomete. Una definición que puede iluminar el concepto de la Triangulación de forma sintetizada y ayudarnos a su comprensión es la extraída de estudios del CSIC (Agencia Estatal del Consejo Superior de Investigaciones Científicas): “La utilización de múltiples puntos de referencia para localizar la posición exacta de un objeto en el espacio, de tal forma que se lograría una mayor precisión que la alcanzada mediante la aplicación de un único punto de referencia” (Pasadas et al., 2004, p. 2).

Según Denzin, la triangulación es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos e incluso métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular (2006) y sirve, entre otras finalidades, para dotar de validez a la información del estudio en cuestión. Para Yin (2014), supone dar autoridad al investigador que corrobora, con diferentes muestras de evidencia, sus hipótesis y avala las líneas de investigación emprendidas.

Caracterización

Si bien esta técnica es una prestación de la topografía a las ciencias sociales, se puede hacer uso de la misma según los principios por los que se rige. A saber, que este término supone la división de un área en triángulos comprendidos en ella con la finalidad de hallar su medida (Oppermann, 2000). Asimismo, la Triangulación empleada en las ciencias sociales responde a la necesidad de medir o describir un fenómeno concreto con el fin de conocer sus partes.

Comprender la Triangulación es muy sencillo gracias a la simplicidad de sus elementos. Como podemos observar, la Triangulación es el acto de relacionar unos elementos por medio de su instrumento principal: el triángulo. Partiendo de la teoría geométrica, conociendo dos ángulos y los lados comprendidos entre sí, podemos averiguar las medidas del resto del triángulo. Es esto, en sentido figurado, lo que pretendemos realizar con el uso de esta técnica: conociendo unos datos extraídos y corroborados entre sí por medio de diferentes instrumentos, averiguar aquéllos que se derivan de los mismos. Es decir, extraer las conclusiones y resultados de investigación a partir de los datos recopilados y, posteriormente, analizados.

Justificación y procedimiento

Al tratar, en nuestro caso, un estudio de corte cualitativo propio de las ciencias sociales, es fundamental el empleo variado de técnicas de recogida y análisis de datos que pongan de manifiesto la fiabilidad de la información recopilada y los resultados obtenidos. Al no trabajar con datos objetivos ni numéricos, es de obligado cumplimiento hacer uso de la Triangulación. Para ello, haremos uso de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss para hacer un análisis conjunto de los datos obtenidos por medio de tres instrumentos que se exponen más adelante: el cuestionario abierto a modo de estudio piloto, el grupo de discusión y la entrevista semiestructurada (el cuestionario se ha llevado a cabo, pero su análisis pormenorizado no servirá en este estudio sino en futuros, si bien ahora se utilizarán a modo de complemento en pequeños auspicios).

3.2.2.3. “La Teoría Fundamentada”

En la década de los años sesenta nace en Estados Unidos la Teoría Fundamentada cuyos padres fueron Barney Glaser y Anselm Strauss (“*Grounded Theory*”). En el contexto de las ciencias de la salud, su pretensión era la de formular teorías básicas sobre las cuales apoyarse en el campo de la investigación cualitativa, ya que la investigación cuantitativa no podía responder a ellas ni otorgar principios de fundamentación válidos; tal es el caso de un enfermo crónico o paliativo y su experiencia de sufrimiento en relación al avance de una enfermedad, contexto en el que se desarrolló dicho método. Su procedimiento, fue rápidamente aplicado a las ciencias sociales dado que fue demostrada su adecuación a esta realidad que no tardó en extrapolarla al resto de campos vecinos.

Caracterización

Se puede decir que la Teoría Fundamentada (TF) es una metodología cualitativa en la cual la teoría de nuestro estudio emerge directamente de los datos. Su propósito es identificar en el campo de estudio procesos sociales básicos (PSB): patrones de conducta estables identificados a lo largo del tiempo. Se trata de una técnica de inducción sistemática que relaciona constantemente conceptos, categorías y proposiciones de las que se puede extraer, finalmente, una teoría explicativa, rigurosa si su procedimiento así lo ha sido (Strauss y Corbin, 1998).

El objetivo principal de esta metodología es explicar el fenómeno investigado y no tanto la extrapolación de generalizaciones en sí, sino como ejemplo en principio, aunque luego pueda servir en otros contextos consecuentemente - tal es la naturaleza de nuestro estudio. La TF se basa en las interacciones simbólicas de grupos sociales con el fin de comprender la conceptualización que los sujetos hacen de los acontecimientos. Su vocación es la de contribuir al desarrollo teórico en un área determinada, por lo que la TF va creando a partir de los datos recogidos, teorías substantivas y no generales, es decir, aplicables a ese mismo campo o contexto y no tanto como leyes inamovibles o universales (Glaser y Strauss, 2017).

La TF está también concebida dentro del enfoque constructivista por centrar su atención en la elaboración de significado que los sujetos hacen de los conceptos, a partir de su experiencia. Por tanto, se trata de un proceso inductivo de creación simultánea de hipótesis a medida que se avanza por el análisis de datos (Burnard et al., 2008); el proceso comienza desde el mismo campo de estudio, se relaciona más tarde con la revisión bibliográfica y termina con la saturación conceptual que identifica los PSB. El tamaño de la muestra no se conoce a priori con exactitud; relacionada con la teoría, será el proceso de recogida y análisis de datos el que determine hasta dónde abarcarla, ampliándola en el caso de necesitar una mayor cantidad de información.

Justificación

La Teoría Fundamentada es un enfoque que se adapta por completo a los requerimientos de nuestra investigación. El principal elemento a tener en cuenta es el no establecimiento de hipótesis. Esta teoría, por tanto, se fundamenta en los datos emergentes del análisis de la información recopilada a raíz de la naturaleza del fenómeno estudiado. Tal es nuestro caso que cuenta con escasa presencia en la literatura científica, que a su vez señala su pertinencia, no puede crear hipótesis a priori, sino que debe esperar en la profundización del campo de estudio para la creación de una teoría consistente. Además, se puede demostrar cómo, un elemento típico de la Teoría Fundamentada tal es el cambio del tamaño de la muestra, ocurrió también en nuestro caso después de realizar y analizar los datos recogidos por el estudio piloto. Ya que, en principio, se estimó hacer un cuestionario en distintos centros que otorgaron su permiso y se interesaron por el mismo; si bien, finalmente se consideró más importante profundizar en la información detalladamente por su mayor capacidad de

comprensión. Así, se decidió centrar la atención en grupos de seis participantes focalizados en el tema, y más tarde una entrevista a cada uno de ellos (seis participantes que, en ocasiones, fueron siete). Por medio del segundo instrumento, podríamos cerciorar cuanto habíamos recopilado en el primero. (Más tarde, la encuesta amplió la muestra en un intento por confirmar los datos en otros contextos y otros alumnos de muy diversas circunstancias, y así también, el número de participantes; sin embargo, esta motivación ha excedido la capacidad de trabajo del presente estudio y, aunque podremos observar los resultados superficialmente, sólo se trabajarán con rigurosidad y difusión a partir de futuros proyectos como ya se ha señalado anteriormente).

Procedimiento

Desde este enfoque y diseño del estudio, no se busca el control de variables ni la predicción de un fenómeno, como si de un estudio de laboratorio se tratase, sino que aquí interesa el acercamiento social y personal, tratándose de una descripción sistemática de su experiencia natural, no representada en un escenario artificial. Dada la naturaleza de nuestro objeto de estudio, hemos abogado por este método holístico, que se desarrolla por medio de cuatro fases generales, desglosado en la práctica en otras más particulares (como veremos en adelante); a saber, que dichas fases son: la generación de teoría substantiva y el enfoque inductivo sobre el campo de estudio, el muestreo teórico y la saturación categórica, el método comparativo constante, los memos y la sensibilidad del investigador (Strauss y Corbin, 1998).

La generación de teoría substantiva y el enfoque inductivo, se trata de la finalidad de crear hipótesis a partir del conocimiento de la realidad específica en un contexto determinado; el muestreo teórico y la saturación categórica, va afinando la muestra a medida que se avanza en la investigación, según las necesidades de precisión de significación categorial; el método de comparación constante es de carácter inductivo y busca la existencia de sucesos particulares por medio de la relación de patrones de comportamiento (PSB), todo ello a partir de la comparación de unidades de información que irán guiando con precisión la construcción de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 2017). Indicamos que la información recopilada en el campo de estudio y sometida a análisis cualitativo para la construcción de la TF, se ha procesado a partir del programa informático Atlas.ti (versión .22) necesario para trabajar de forma sistemática y rigurosa con grandes cantidades de información (pudiendo procesar texto - así como imagen, audio y vídeo -, documentos de ciencias sociales, de modo consistente y aportando cierto grado de transferencia y objetividad a la exposición de los resultados).

3.2.3 Instrumentos de recogida de información

Yin (2014), en su monografía sobre la metodología de Estudio de Caso, expone los instrumentos comúnmente más utilizados en el proceso de recogida de información en el campo de estudio – sin cerrar una enumeración definitiva. Entre los que el autor expone, hemos utilizado para el presente caso: la documentación, el grupo de discusión, las entrevistas, la encuesta, así como el estudio piloto (al que, en otro apartado del libro, hace mención expresa). Si bien pone de manifiesto que no existe ningún instrumento más apropiado que otro, sí que aclara la determinante complementariedad con la que cuentan entre sí aumentando la calidad de un Estudio de Caso cuando aumentamos el número de instrumentos empleados: es ésta, precisamente, una de las fortalezas de la presente metodología - de ahí que hayamos seleccionado los instrumentos a penas citados. A este uso conjunto de instrumentos que incrementa la validez de nuestro estudio, es lo que venimos denominando “Triangulación”; he aquí la justificación de su utilización.

3.2.3.1. “Análisis Documental”

El Análisis Documental nace como consecuencia de un proceso de revisión de documentación en el seno de la ciencia de la Documentación – ciencia reciente que data de finales de siglo XIX. El análisis de fuentes documentales cobra cada vez más relevancia en el campo de las ciencias sociales. Con este instrumento damos orden a los documentos según su contenido que ha debido ser previamente analizado. Según Bowen (2009), esta técnica propia de la investigación cualitativa, da validez y dota de fiabilidad los datos recogidos por otras técnicas – como pueden serlo la observación y la entrevista - ya que se trata de documentos oficiales o que, en cualquier caso, sirven de triangulación de la información.

Caracterización

El Análisis Documental cuenta con tres fases básicas en el tratamiento de la información: entrada, análisis y salida. Como podemos suponer, la primera fase de entrada de la información es aquella en la que tiene lugar la recogida de la misma. La segunda fase de análisis, es en la que tratamos e investigamos las palabras clave tanto indexadas como pertenecientes a todo el documento y la tercera fase, de salida de información, es en la que extraemos conclusiones y le damos difusión. El tratamiento de la información dependerá, en gran medida, de la naturaleza del estudio en cuestión. Es ello lo que exponemos a continuación.

Justificación y procedimiento

Con el propósito de estudiar la presencia de categorías generales, así como la relación entre ellas, en la revisión bibliográfica que hemos llevado a cabo, se ha realizado una tabla-síntesis que se muestra como conclusión de los datos donde encuadrar desde los más generales hasta los más específicos sin excepción (aunque no todos se reflejen sino los más comprensivos, siendo de otro modo inviable). Los documentos analizados han seguido un orden comprensivo, comenzando por una visión amplia del tema a una abstracción particular de las problemáticas; como se ha venido indicando expresamente, después de años de lectura detallada en el tema, se ha ido afinando al máximo posible el objeto de estudio, lo que nos ha llevado a mirar dentro del aula; en concreto, hemos situado el foco en la experiencia del alumno – pero mirando al buen profesor –, a partir del aprendizaje que substraer de su enseñanza: y, específicamente, cómo es el docente y la enseñanza de la que aprenden más y mejor (según su criterio). El análisis de contenido se ha hecho a partir de la selección de palabras clave de la indexación, extrayendo del texto los términos pertinentes para nuestro estudio. Nuestro [análisis documental](#), puede revisarse en el del apartado de Anexos.

3.2.3.2. “Estudio Piloto”

Cuando nos referimos a un Estudio Piloto, nos estamos refiriendo a una prueba de recogida de datos en el estadio incipiente de la investigación. Su finalidad es poder valorar su alcance así como aterrizar metodologías e instrumentos idóneos en virtud de los datos que arroje su captura puntual del campo de estudio (no tanto responder efectivamente a la hipótesis del estudio ni tampoco aportar datos que den respuesta a los objetivos, sino más bien, testar el desarrollo que se está siguiendo). De este modo, se afinan los procedimientos y se evita derrochar recursos, desperdiciar el tiempo o malgastar esfuerzos, con el fin de aumentar la probabilidad de éxito de su implementación, ya sea por su mayor escala o por su versión definitiva (Díaz-Muñoz, 2020).

Caracterización

Según Lancaster (2015), no existe un concepto unívoco de la definición del Estudio Piloto, si bien sus características gozan de bastante consenso en la comunidad científica permitiéndonos

enumerar las siguientes: sirven para comprobar la integridad del protocolo del estudio definitivo así como la pertinencia de los instrumentos considerados, también estiman el tamaño idóneo de la muestra a recopilar, determinan los tipos de permisos a solicitar, como el acceso y la viabilidad del estudio. Del mismo modo, se pueden clasificar según su finalidad, ya sea ésta de tipo logístico o de viabilidad lo cual determinará estructuralmente su funcionalidad. En nuestro caso se trata de un Estudio Piloto con finalidad de viabilidad lo que nos motiva en su realización y se expone de seguido su determinación.

Justificación y procedimiento

Los estudios piloto de viabilidad están enfocados a la probabilidad de éxito del estudio definitivo como en nuestro caso, y responde a cuestiones como la metodología adecuada, el tipo de instrumentación a utilizar, el tamaño de la muestra a reunir, los datos pertinentes a recabar y la temporalización, acceso, logística y recursos ajustados a nuestra investigación. A partir de aquí, identificamos las variables susceptibles de ser medidas por medio de los estudiantes al tiempo que el modo más adecuado. En este primer acercamiento se puso de manifiesto la necesidad de la presencialidad con el alumnado de educación secundaria obligatoria dada su dificultad para concretar por medio de instrumentos más generales como podía ser una encuesta abierta. Seguidamente, se determinó la concreción y carácter sistemático y paulatino de las variables a medir, para dar orden y sistematicidad al proceso. Más tarde, se buscó el margen de libertad dentro de la no directividad, de difícil combinación por la naturaleza del estudio que busca reflejar una visión fiel de los estudiantes a la vez que este mismo alumnado adolescente precisa de límites visibles y claros sobre los que operar con seguridad. A partir de aquí, se determinó la necesidad de solicitar el permiso expreso para la realización de entrevistas y el carácter de presencialidad que permitieran la profundización de la información, la observación de las reacciones y el contacto directo con los participantes que aumentara la calidad de las aportaciones (contando con verdaderos testimonios y su generosidad).

3.2.3.3. “Grupo de discusión”

EL Grupo de Discusión es un instrumento de investigación sociológico que nace en la década de 1940. Más tarde, desde la Segunda Guerra Mundial hasta 1970 aproximadamente, fue empleado también en el marketing y finalmente terminó por extenderse al resto de campos de las ciencias sociales hasta la actualidad, gracias a lo cual podemos hacer uso del mismo en este estudio. Cuando nos referimos al Grupo de Discusión, aludimos a una técnica de recogida de información de la metodología cualitativa que puede ser entendida de forma amplia como una entrevista de carácter abierto y grupal (aunque sea distinta en esencia de la entrevista grupal). Según Krueger, “un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo y no directivo” (1991, p.24), y para Barbour (2013) es la conversación generada entre los participantes de un grupo que crea un debate entre los mismos, está atento a la información expresa y oculta que va surgiendo, pudiendo, así, analizarlo posteriormente extrayendo núcleos de significado y significantes; se diferencia de la entrevista grupal en el cuestionamiento individual de las preguntas, liberando la interacción del grupo y su direccionalidad (Pedraz et al., 2014).

Caracterización

En Llopis puede verse que el Grupo de Discusión se caracteriza por cuatro elementos particulares que lo componen: la espontaneidad, la no directividad, la horizontalidad y homogeneidad, así como la importancia de lo que no se dice o el cómo se dice (2004) – sin menoscabo de aquello que se dice. La espontaneidad refleja la opinión más fiel de los participantes que no cuentan con el tiempo

suficiente para estructurar la información dada ni incurrir en formalismos o posturas simuladas; la no directividad es un elemento que hace particular este instrumento de recogida de información, ya que el investigador no debe entrometerse en la información dada por parte de sus participantes, corriendo el riesgo de que, si lo hace, cambie ese primer impulso que se quiere conocer; la horizontalidad y la homogeneidad, hacen referencia a la estructura del grupo entrevistado: si bien no existen planteamientos piramidales, es requisito de este instrumento que lo conformen personas de características comunes a un criterio previamente seleccionado y que hagan posible una conversación coherente y cohesionada; por último, es de interés resaltar el hecho de que en un grupo de discusión no se tenga en cuenta únicamente aquello que se dice, como en el caso de la entrevista, sino que es igualmente importante la forma en que se dice o si se decide omitir cierta información al investigador. Además, esta técnica cualitativa es de gran utilidad para validar otros instrumentos de recogida de información, hacer aflorar temas de difícil acceso o sensibles dentro de un formalismo “políticamente correcto” (Barbour, 2013).

Justificación y procedimiento

En un primer acercamiento al campo de estudio, la perspectiva de los alumnos sobre el docente eficaz y las prácticas docentes eficaces, era pertinente a pequeños grupos de seis o siete participantes en cada uno de los cursos de educación secundaria obligatoria. Se tuvo especial cuidado en el hecho de que estos grupos estuvieran conformados de forma equilibrada y por azar, de tal manera que fueran lo más representativos posible del panorama general (no se hizo distinción alguna en la conformación por sorteo de los mismos, por lo que también participaron alumnos con necesidades educativas especiales, más extrovertidos o introvertidos, de diversas etnias y siempre equilibrados entre sexos). Nuestro caso trata de dar voz a todos los alumnos sobre sus propios docentes y su experiencia particular de las acciones de los mismos; los alumnos experimentaron con alivio su participación en el estudio con motivo de poder expresar su parecer de forma absolutamente libre, voluntaria y anónima. De este modo, podíamos crear una imagen general, variada y de cuantiosos elementos a través de un único instrumento y en un espacio asequible de tiempo, respecto al uso de los demás instrumentos empleados. La guía empleada en este estudio para el [Grupo de Discusión](#) puede verse en el apartado de Anexos. Si bien el Grupo de Discusión fue registrado con la grabadora de audio y se guarda como material de investigación, solo se ha incluido en este trabajo su transcripción con pseudónimos para guardar el anonimato y la privacidad de las personas entrevistadas.

3.2.3.4. “Entrevista Semiestructurada”

La Entrevista es una herramienta utilizada a lo largo de la Historia con diferentes formas y finalidades. Como método de investigación de las ciencias sociales, la Entrevista que conocemos actualmente nace como instrumento al servicio del capitalismo industrial del siglo XIX cuya finalidad fue medir y examinar la información como forma de control (Cerón y Cerón, 2006). De diferentes estructuras y diseños, podemos encontrar entrevistas estructuradas, semiestructuradas y abierta. La primera no permite ninguna improvisación del guión preestablecido, la segunda prevé lo que quiere conocer, aunque permite la flexibilidad en el proceso de recogida de información y la tercera es la materialización de un diálogo abierto sobre el tema en cuestión. En particular, en la Entrevista Semiestructurada determinamos por medio de preguntas premeditadas la información que se estima relevante, aunque sin poner límites rígidos al entrevistado ni al entrevistador. Para Patton, tiene carácter abierto y utiliza un listado de cuestiones ordenadas donde los entrevistados tienen libertad en la respuesta dada (1987).

Caracterización

La Entrevista Semiestructurada se caracteriza por responder a un guión previamente establecido, aunque permitiendo cierta flexibilidad en el desarrollo de la misma. Este carácter abierto responde a la necesidad de relacionar temas de interés para el investigador, quien se permite guiar el proceso a medida que intercepta unidades de información de importante valor para su estudio. Es por ello que esta función de guía de quien realiza la entrevista semiestructurada, requiere de un alto grado de concentración, así como de un fuerte dominio de la técnica. De tal modo, se pretende no descuidar el objetivo principal al tiempo que permitir indagar en los elementos de interés para la investigación.

Justificación y procedimiento

Su uso en nuestro estudio queda justificado por dotar de validez a la información recogida a partir de los demás instrumentos, en especial a aquella recopilada a través del Grupo de Discusión. La entrevista creada en este trabajo se administró a los participantes en el grupo de discusión. En el proceso de recogida de información, se hizo uso de la grabadora gracias al consentimiento de los participantes de esta investigación, para tener un registro sonoro de ésta que, más tarde, agilizaría y facilitaría el proceso de análisis de información, así como la exposición de resultados y conclusiones. Si bien el registro sonoro no se administra en este trabajo, por cuestiones de salvar el anonimato de quienes se implicaron, la [guía de la entrevista](#) administrada puede encontrarse en el apartado Anexos. Como puede comprobarse, la información a recoger no dista en un alto grado cualitativo del grupo de discusión – a no ser que surgieran puntos de interés a partir de su análisis –, dado que su objetivo era el de dar consistencia a la información ya recopilada más que aumentar su variedad.

3.2.3.5. “Encuesta”

Una encuesta es un procedimiento dentro de una investigación descriptiva en el que el investigador recopila datos mediante el cuestionario previamente diseñado, sin influir en el contexto del que se obtienen los datos. Se dirigen un amplio número de preguntas a un alto número de participantes que gozan de representatividad muestral por el número estadístico que supone dentro de la población total. Aunque surgen auspicios anteriores al siglo XX, se considera que su desarrollo más áureo fue a partir de la mitad de siglo por el interés que atrajo de la economía de mercados, así como de los sondeos electorales que servían con fines políticos. Es por ello que la encuesta sirve para medir la presencia de determinadas características en el conjunto de la población que informen de forma generalizada de dichos aspectos de un conjunto social; para ello, distribuye el cuestionario como instrumento estandarizado para un análisis homogéneo y anónimo de la información recopilada.

Caracterización

El cuestionario constituye, por tanto, el instrumento de recogida de los datos de la técnica de encuesta, en cuyo cuerpo aparecen enunciadas las preguntas ordenada y sistemáticamente, y por medio del cual se registran las respuestas mediante un sistema claro y sencillo; esto lo convierte en un incomparable recurso de investigación, elegido preferentemente por infinidad de investigaciones e investigadores y si bien existe un sinfín de tipología de encuestas dependiendo de su finalidad, metodología y facetas específicas (López-Roldán y Fachelli, 2016), exponemos a continuación las características de la nuestra. Ésta será de tipo analítico, intentando desvelar los porqués de la eficacia docente a partir de la experiencia de aprendizaje en el alumno. También se puede señalar, su carácter cerrado por delimitar ciertamente aquello que se está midiendo, sin dar posibilidad a la divagación. Los encuestados responden a los ítems seleccionando una de las opciones que se les provee, coincidiendo dicha respuesta con lo que ellos consideran más cercano a su parecer. Al estar distribuido

a un amplio público y recogido sus respuestas de modo uniforme y sistemático, facilitan con mucho los costes de trabajo y proporcionan un análisis fidedigno y extrapolable a la población en cuestión. Sus medios son veloces y económicos por tratarse de cuestionarios en una cartilla de papel, telefónicos, por correo y/o recientemente, virtuales. Su alcance, accesibilidad e inmediatez, hacen de la técnica de encuesta por medio del instrumento del cuestionario, un recurso predominantemente utilizado en la investigación socio-educativa.

Justificación y procedimiento

Como método de investigación social cuya finalidad y procedimiento están seleccionados por el investigador principal, una encuesta iría dirigida a un público en general con la intención de comparar entre grupos poblacionales obedeciendo a leyes estadísticas para su representatividad; el cuestionario, por el contrario, busca las respuestas individuales de un sujeto referente a distintos ítems o variables estudiadas sin tener, por ello, que tratarse de un número de participantes representativo. El cuestionario es un instrumento rígido que busca recoger la información de los entrevistados a partir de la formulación de unas mismas preguntas intentando garantizar la misma situación psicológica estandarizada en la formulación de las preguntas asegurando después la comparabilidad de las respuestas.

En nuestro caso, los ítems han sido formulados en sentido positivo y en relación al docente eficaz, en el intento de afinar al máximo nuestro objeto de estudio; dichos enunciados han sido recopilados de un sinfín de estudios especificados solo una menor cantidad de ellos en el apartado de Anexos como [guía de encuesta](#), escogiéndose los más representativos o los que más se repetían. Las respuestas han sido distribuidas en cuatro puntos distribuidos de mayor a menos grado de acuerdo, anulando el punto intermedio por suponer una información nula para la investigación, incitando, así, al alumno a escoger obligatoriamente entre su grado de acuerdo o desacuerdo con la sentencia estipulada. Por otro lado, no contábamos con un número de participantes representativo de la población ni tampoco el tiempo ni los recursos necesarios para analizar las respuestas con rigor, por lo que este instrumento mostrará sus resultados a modo de resumen y para una breve complementación, pero que verá desarrollada su técnica y validez en estudios venideros, por no poder ser utilizado en el presente con validez y fiabilidad. Tanto por los permisos obtenidos, como por el interés de las respuestas aportadas por los alumnos de cinco países distintos detallados más arriba, pertenecientes todos ellos a la educación secundaria obligatoria, se exponen brevemente en este estudio como se previó inicialmente; sin embargo, se pone de relieve su implicación parcial en la presente investigación, por lo que habrá de tomarse de forma muy precavida la información en ella recopilada (y únicamente a modo de curiosidad e interés personal que se desarrollará en el futuro).

3.2.4 Instrumentos de análisis de la información

3.2.4.1. Programa informático de análisis de datos cualitativo “Atlas.ti-v.22”

Caracterización

Atlas.ti (v.22) es un programa informático de análisis de datos cualitativo. Su potencial radica en la capacidad de trabajar de forma sistemática y rigurosa con grandes cantidades de información cualitativa ya sea en formato de texto como de imagen, audio o vídeo. De dicho modo, con un proceso consistente y sistematizado, se pretende ganar en transparencia del proceso y sistematización del procedimiento, de tal manera que dote de validez y fiabilidad a nuestro estudio que pueda rendir objetiva la conclusión que emerge de ella.

Inicialmente ATLAS.ti tuvo su origen en la Universidad Técnica de Berlín formando parte de proyecto que lo englobaba llamado “ATLAS” (1989–1992). Fue un año más tarde que su padre informático, y psiquiatra - Thomas Muhr, comercializó la primera versión de lo que actualmente conocemos bajo el nombre de “ATLAS.ti”. Posteriormente pueden comprobarse distintas versiones que han tenido siempre el rumbo puesto en la innovación, transparencia y calidad lo que se logra gracias a un potente equipo multidisciplinar y multicultural expertos en la investigación.

Justificación y procedimiento

En el pasado estudio que dio a luz a éste mismo y del que se desprenden diversas continuaciones, se había realizado una codificación manual a partir de las grabaciones en el campo de estudio. De dicha codificación surgieron las tablas que clasificaban por categorías la información recopilada y de dicha síntesis emergió la Teoría Fundamentada como lectura de los resultados. Este trabajo, además de haber sido extremadamente prolongado en el tiempo y haber requerido un nivel de concentración extenuante para la investigadora, no gozaba de una transparencia clarificadora (con la que aquí se pretende contar), por estar sujeto a la única visión de quien los analiza y bajo condicionantes de naturaleza cambiante. Es por ello que se ha escogido para los estudios doctorales un instrumento informático que contara con transparencia y sistematicidad en este apartado aumentando la objetividad en los procedimientos.

A fin de alcanzar el mayor rigor posible en el procesamiento de la información recopilada en el campo de estudio, se ha utilizado este programa informático de análisis cualitativo. Su finalidad es la construcción de una Teoría Fundamentada a partir de la voz de los alumnos (esto es, las grabaciones de audio transcritas a diálogos de texto, tal y como puede observarse en el [Documento nº6](#) de los Anexos); dicha información, se ha debido compartimentar en unidades de datos con los que poder operar lo que se llama propiamente la codificación de los mismos; y posteriormente se clasificaron entorno a las variables que se desprenden de los mismos instrumentos cualitativos (es decir, el grupo de discusión y la entrevista), esto es: cómo es el buen docente desde el punto de vista de los alumnos y cómo son las prácticas de enseñanza que mejor les hacen aprender según su propia experiencia. Esta clasificación corresponde a las categorías centrales del tema de estudio para poder variables homólogas entre sí, provenientes primero de la fuente disciplinar y después de la fuente de los alumnos (puede verse en el [Documento nº7](#)). Para la perspectiva disciplinar, por tratarse de la amplísima y muy variada bibliografía que hemos tratado y no depender de este estudio, sino que se trata de documentos de acceso al público y al análisis de éste, se ha realizado una clasificación manual (en lo que profundizaremos en su debido apartado, en el Proceso de análisis de la información).

3.2.5 Criterios éticos y de calidad

De modo transversal durante todo el proceso se han tenido en cuenta los criterios éticos y de calidad propuestos y prescritos por la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia cuyos permisos han de obtenerse con antelación a la recogida de datos de dicho proceso. En ello, se pone de manifiesto el compromiso de salvaguardar el anonimato de los centros y participantes en este estudio, así como mantener los principios de rigor y ética durante los distintos procedimientos del mismo. Para la consulta del permiso, puede verse el [Documento nº1](#) del apartado de Anexos. Previa su concesión, se había solicitado el mismo a los centros educativos a través de sus directores y a los padres de los alumnos; a estos últimos se hizo en el momento de participación en el estudio ya que debían escogerse al azar y voluntariamente, por lo que no podría existir una elección anticipada.

3.3. Proceso de recogida de información

En este apartado haremos mención expresa a las revisiones y cambios en el proceso de recogida de información - según las circunstancias indicaron en cada momento dentro del proceso de aprendizaje. Tal y como se especifica en el Estudio de Casos, el Protocolo es solo una guía inicial, necesaria pero no determinante, y si bien indica la dirección a seguir, esta metodología propia de la ciencia social (del estudio del comportamiento de las personas) no es exacta ni tampoco inamovible. Precisamente su fuerza radica en el ajuste constante al objeto de estudio a medida que avanza el proceso de investigación y tiene en consideración previamente que existirán tales modificaciones durante el mismo; su fin es medir con la mayor precisión posible el fenómeno que indagamos y de adaptarnos flexiblemente a las condiciones del campo de estudio en el que nos encontramos. Es por ello que, precisamente, se debió realizar un estudio Piloto previamente para que la doctoranda tuviera la oportunidad de testar cuán vagas y difusas fueran las respuestas de alumnos de secundaria, no por su condición ni su capacidad, sino por las características inapropiadas de un instrumento de medida para el caso como puede ser el cuestionario abierto: su naturaleza fría, distante y despersonalizada hicieron que los participantes no lo tomaran con seriedad y que dedicaran poca atención en su respuestas de poca substancia. Si bien es cierto, que se dejó entrever por unanimidad en todas las respuestas de forma constantemente repetida, que lo más importante para los alumnos fuera un profesor cercano, amigable y ejemplar, que hiciera la asignatura interesante y asequible para ellos. Llama la atención cómo esta característica del buen docente y la buena enseñanza, era prácticamente repetida para todos los cursos y en todas las clases.

Una vez realizado este acercamiento inicial y muy superficial, se decidió realizar entrevistas presenciales donde se abarcara menos cantidad de información pero más profundizada; es entonces cuando se tomó en consideración el grupo de discusión y su respectiva triangulación con la entrevista individual, para cruzar y validar los datos recogidos en las conversaciones. En principio, también se realizó el diseño de la encuesta que más tarde se elaboró y se abordó, sin embargo, más abajo veremos por qué sus resultados no han sido tomados en consideración rigurosa, más allá de poder entrever una posible complementariedad a la información recopilada en el presente estudio (que verá la luz en un futuro próximo). Llegados a este punto, con los debidos permisos y logística necesaria, se elaboraron los instrumentos y se precisó la fecha para llevarlos a cabo, en un primer momento por medio de un grupo de discusión y, seguidamente, por medio de preguntas individuales. Para ello, se acordó la fecha y guía que pueden verse el apartado de Anexos, en el documento [Protocolo de Estudio de Casos](#), así como en [la Guía del Grupo de Discusión](#) y de [Entrevista Semiestructurada](#). Una vez *in situ*, para la técnica del Grupo de Discusión se hubo de emplear la guía de la entrevista para el fomento de un ambiente de confianza que llevara al debate, ya que su estructura cuadrículada y sus preguntas repetitivamente encorsetadas dieron por resultado un ambiente extremadamente tenso, artificial y demasiado formal que hicieron que la investigadora tuviera que utilizar preguntas más concretas y amenas que devinieran en la motivación y posterior conversación entre los alumnos.

De este modo, dejando a los alumnos unas pistas clave que dieran pie al intercambio de opiniones y promovieran la discusión, se mediaba únicamente para hacer hincapié de modo formal en los datos que los alumnos expresaban de modo informal, cerciorando que efectivamente se referían a aquello que desde fuera se entendía. Por tanto, se intervino para poner de relieve las preguntas principales, además de moderar la interacción de todos sus participantes - equilibrando quizás el exceso de participación de unos con el consecuente retraimiento de otros. Así, se hizo uso de la guía de entrevista para el grupo de discusión y su resultado fue absolutamente exitoso por lo que se mantuvo en las ocasiones posteriores. En él se preguntaba a los alumnos los dos puntos más importantes de esta investigación, aunque después se hiciera un pequeño acompañamiento hacia los

puntos dependientes, pero también relevantes (como se puede comprobar en el [Documento nº6](#) relativo a las transcripciones); estos eran: “¿cómo es la forma de ser de tus mejores profesores?” Y, “¿qué forma de enseñanza es la que más te ha hecho aprender?”; mientras que los flecos que pendían de cada una de ellas eran, para la primera, su personalidad en general y su actitud con los alumnos en particular, y para la segunda, sobre su forma de enseñar, la metodología para practicar y el modo de valorar su aprendizaje (es decir, de evaluar). A partir de estas bases, se fueron construyendo las motivadas intervenciones y creando un grupo de discusión propiamente dicho en el que libre y voluntariamente unos introducían y otros apoyaban o, en menores ocasiones, contradecían, pero siempre complementaban. De interés es resaltar el hecho de que los datos, desde una primera impresión, se iban repitiendo clase por clase y curso por curso, dando consistencia a una Teoría Fundamentada que, sorprendentemente, fue cobrando forma paulatinamente y consistencia a medida que iban entrelazándose los datos y cobrando sentido y lógica entre ellos. Su análisis puede verse en el apartado de Anexos ([Documento nº7](#)).

Debido al nivel de confianza y transparencia, así como de aportación de todos los sujetos del grupo de discusión para todas las preguntas y focos de interés, se agotó el tema de conversación y la aportación de los sujetos de la investigación. La realización de la entrevista semiestructurada de modo individual, hubo de cambiarse más tarde a una entrevista semiestructurada de carácter grupal donde se volvió a hacer dos preguntas formuladas de modo distinto a cada uno de los integrantes y que volvieran a abrir un vacío a rellenar en las respuestas de estos, manteniendo, a su vez, la estructura y la base a triangular. En esta segunda ronda, las preguntas fueron formuladas en primera persona, como si ellos mismos fueran el docente ideal y como si el control de la clase y su quehacer estuviera por completo en sus manos; no hay que negar que esto captó la atención de los alumnos y promovió el completo interés y la absoluta motivación por hacer su propia intervención. La idea original de hacer la pregunta figurativa y poner a los alumnos en el lugar del profesor, es una idea recabada de otros estudios (como puede comprobarse en el mismo Documento de la [Entrevista Semiestructurada](#)), por aunar en una sola cuestión una fuerte abstracción de parte del estudiante donde rescata de su experiencia vivida en primer lugar tres aspectos de suma importancia: a) lo que ha considerado un éxito de parte del docente para consigo, b) seguidamente lo que ha considerado un acierto para su aprendizaje pero que se podría mejorar bajo su punto de vista, y, c) por último, lo que ha faltado por hacer y desde su perspectiva se podría realizar. Estos tres niveles de abstracción, se reúnen bajo un único supuesto de la Voz de los alumnos: el de ser ellos mismos el buen profesor que hace aprender mejor a los estudiantes. Como se puede comprobar en el dicho documento, las preguntas toman la siguiente estructura: “¿Cómo serías tú mismo si fueras ese docente ideal?” Y, “¿qué harías en clase para que tus alumnos aprendieran al máximo posible?” Con esta formulación, se consiguió, como se apunta, no sólo la absoluta participación al contestar, sino la seriedad y firmeza de las respuestas a la hora de concretar. Es por ello que, en este tercer apartado de recogida de datos, la entrevista individual, pasó a ser una entrevista grupal de dos preguntas figurativas que se respondieron con orden y tiempo determinados, a cada uno de los participantes del grupo de discusión. Si bien es cierto, que estos cambios *in situ* hicieron que los datos recabados complementaran el grupo de discusión y no pudieran compararse en términos netos, por ello se unió al mismo bloque y no a una triangulación.

Por último, se había preparado y aprobado la elaboración de una [Encuesta](#) en cinco centros de educación secundaria en cinco países distintos (España, Italia, Reino Unido, Suecia y Francia) que debía servir como triangulación de los elementos de la recogida de datos, pero su riguroso análisis y anexión no han sido posibles en esta ocasión por lo que se tomará en cuenta de modo sistematizado más adelante para la comparativa entre contexto, ciñéndonos ahora al caso de los estudiantes de secundaria sin entrar en diferenciación entre centros. Si bien, se pone de relieve aquí por formar parte inicial del presente estudio por cuya estructura y representatividad sirvió como guía imprescindible.

IV. ANÁLISIS de DATOS y RESULTADOS

147

4.1. Proceso de análisis de la información

“Un segundo propósito del enfoque basado en las Buenas Prácticas es la necesidad de hacerlas visibles (...), las buenas cosas deben conocerse. De ahí que el trabajo pedagógico con Buenas Prácticas se sitúa en esa línea estratégica de identificación, análisis, representación y visibilización”

(Zabalza, 2012, p. 19)

En este bloque de nuestro trabajo, sometemos a análisis la información recopilada tanto de forma teórica (perspectiva disciplinar) como empírica (perspectiva discente). Por ello, primero se somete a control la información documental recopilada en la revisión bibliográfica y después la información de los documentos directos, que son las transcripciones de las grabaciones de audio que se realizaron durante las entrevistas. Finalmente, se hace una comparativa de ambas fuentes y se extraen conclusiones al respecto. El primero de los análisis relativo a la bibliografía se facilita a continuación. Después del mismo, se realizará el análisis de las transcripciones por medio del programa Atlas.ti-v22, siguiendo el procedimiento de la Teoría Fundamentada, lo que se hará en el segundo apartado de análisis de datos. Finalmente, se realizará la comparativa en tercer lugar. Este primer análisis se ha realizado bajo conceptos comunes y la creación de categorías semejantes. De ello, ha surgido la tabla que se ofrece más abajo (también en el apartado de Anexos, para ofrecer una visión de conjunto), que ha dado orden lógico a la información bibliográfica sobre la cual hacer una síntesis de nuestro objeto de estudio. Por su amplitud y complejidad, esta sistematización de la información no solo ha sido necesaria para la practicidad de este apartado, sino como transferencia del conocimiento sobre la cual poder operar y manipular la información de lo que llamamos la perspectiva disciplinar y, así, poder compararla más tarde con los testimonios de los alumnos, esto es, la perspectiva discente.

148

4.1.1. Primer análisis, documentos bibliográficos (perspectiva disciplinar)

En la tabla más abajo expuesta, se realiza una síntesis de los estudios de la literatura especializada en el tema que tratan sobre la eficacia docente y sus prácticas de enseñanza, así como el máximo desarrollo del estudiante a partir de éstas (perspectiva disciplinar). En un intento por comprender en profundidad el objeto de estudio y en la búsqueda por aunar lo que en innumerables casos se denomina de distintas formas y se aborda desde distintos niveles, también desde distintas perspectivas, simplificando la información para hacerla transferible y manipulable, ha surgido esta sinergia de los contenidos por ellos mismos de forma homóloga y equiparable, aunque los conceptos con los que se les dominaran fueran distintos ([Categorización bibliográfica](#) y [Documento nº5](#)). En ello, lo más característico que aquí encontraremos, será la unión de la enseñanza y el aprendizaje bajo un mismo prisma, que hemos fundado en nuestra fuente teórica como el mismo proceso educativo que inagotablemente va renovándose y mejorando, para no quedarse estancado ni obsoleto. La virtud de esta síntesis y su sentido de ser radica en la unificación de dicho proceso, ordenando en un mismo marco dos mundos interconectados en la práctica, pero todavía hoy demasiado distantes en la teoría, merced de lo cual lo exponemos a continuación. La finalidad de nuestro estudio será poder comparar esta síntesis teórica con la perspectiva de los alumnos recogida en el campo de estudio (análisis de datos y sus resultados). Es ello lo que se expone a continuación:

4.1.1.1. Tabla-síntesis

Tabla 2: Jerarquía de procesos de Enseñanza-Aprendizaje hacia un desarrollo completo del alumno

Fundamentación	UNESCO'96	DOCENTE/CIA	Enseñanza eficaz (Hattie, 2009) Enseñanza influyente (Tomlinson, 2006)	CURRÍCULO diferenciado (Tomlinson) -Zemelman ('98) * Bloom (2001)	Aprendizaje- Comprensión (Darling, 2001) Desarrollo al. - Tomlinson	Desarrollo completo al. (Formella, 2020; Santrock, 2021).	Jerarquía comprehensiva (Maslow, 2002; Allport, 1937)
	Desarrollo integral	EFICAZ (Coulshank 2008; Good, 2009)					
PERSONAL (Cualitativo)	SER (valores/virtudes interiores)	CÓMO ES (personalmente) Motivador Enthusiasta Talento	Afect + <u>implic</u> + respeto + admiración = PASIÓN (interacción-relación) Invitación-estímulo	Diferenciado, Personalizado, Estructurado, -Unidades integradas *Exponer	Personalización Afirmación	PERSONALIDAD • Autoestima/autoconcepto (identidad) Santrock, 2021 • Seguridad/confianza • Reflexión/ Conciencia sí Rel. Ed. Eficaz.	1- Físico y seguro (homeostasis) 2- Privacidad y moralidad (familiaridad) a. Corporal + Identidad YO
	CONVIVIR (actitudes frente externo)	QUÉ PIENSA (con otros) Atribuciones (aplicar con <u>Unidad</u>) Expectativas (esperanzas de logro) Teorías (Gg, Espiritualidad <u>logra</u> , Aplicación Proactividad= clima clase	Ens. FLEXIBLE y Adaptada a: (como influencia de un proceso de relación con ALs) + clima clase= crecimiento PER/PROF Oportunidad	Importante para todos (motivante) -actividad en pequeño grupo *Recordar	Cooperación Contribución	CONVIVENCIA • <u>Transp.</u> / Espontaneidad • <u>Coop.</u> / Participación • Parte activa del conjunto • Amabilidad/ confortabilidad	3- Afiliación (amistad, afecto, confianza) b. Expansión OTROS
PROFES. (Cuantitativo)	CONOCER (sabiduría/ contenidos <u>Tº</u>)	QUÉ SABE (<u>Tº</u>) Saberes <u>grales.</u> Dominio (<u>Experiencia</u>) Exp. <u>Tº</u> (didáctica= <u>instrucción</u>)	At. Continua (adaptar <u>glo</u> = equilibrio <u>glo</u> -al) Inversión	Focalizado -representar contenidos y aprenderlos *comprender	Progresión conocimiento Poder	APRENDIZAJE <u>Tº</u> • Centrado Objeto (<u>proces</u>) • Abstracción (cognitivo) • Contextualización	4- Reconocimiento (respetar, identificar, admitir como cierto) c. Actividad RACIONAL
REFLEXIÓN (Reelaboración)	HACER (Aplicación <u>pe</u> ; recrear)	QUÉ HACE (<u>pe</u>) Planificación=tiempo/recurso Gestión <u>Au.</u> = <u>Ci. Manage</u> Disciplina= reglas y rutina Aplicación práctica	Consciente y Profunda (complejidad, abstracción y estrategias enseñanza) Persistencia	Atracción <u>interés</u> + implicación + compromiso -laboratorio de clase + experiencias auténticas *aplicar + analizar	Profundidad Significatividad Objetivo	DESARROLLO <u>pe</u> • Autonomía (elaboración) • Motivación intrínseca (GA) • Interés • Participación • Exp. <u>Aut.</u> = FLOW • Creatividad	5- Autorrealización: (Autonomía, Resolución Problemas, Apertura sin prejuicio) d. Habilidad CONSEGUIDA
	EVALUAR (Taxonomía Bloom (crear con novedad y originalidad)	QUÉ VALORA (<u>ev</u>) Evaluación = <u>confirma</u> + <u>adapta</u> (valoración + regulación= RETROALIMENTACIÓN) <u>Ev.=val.=retroalim.</u>	EVALUARSE: Autoevaluación Dejalic / Alentar / Transformar DESCUBRIR + CRECIMIENTO PERS Reflexión	Sostenido (<u>scaffolded</u>) -evaluación reflexiva (del propio alumno) *evaluar + crear novedad.	Activo Reto, desafío.	*EVAL: <u>auto</u> regulación: <u>pens.</u> Crítico (Dominio)= PERSONALIZACIÓN (<u>adap</u>) <u>Madurez</u> (<u>logro</u>) Auto-control (<u>logers</u>) Agencia/diligencia (Bandura)	Auto-transcendencia (Maslow) Auto-regulación (Allport) Madurez (<u>logro</u>) Auto-control (<u>logers</u>) Agencia/diligencia (Bandura)
AULA (Desarrollo Humano=O+D)	Transformación social (Utopía necesaria)	Laboratorio profesor para el desarrollo de los alumnos.	Influencia docente en el desarrollo de los alumnos	Ed. Personalizada, individualizada, diferenciada	Zona de desarrollo próximo	Desarrollo personal, mejora social.	Aspiración última del ser humano

Fuente: elaboración propia a partir de una síntesis general del Marco Teórico

4.1.1.2. Análisis descriptivo

En la primera columna de la tabla-síntesis, encontramos la dimensión de la persona bien sea personal (sujeto a medida cualitativa al tratarse de las cualidades internas) o profesional (mensurable en términos cuantitativos por tratarse de capacidades reproducibles de forma práctica). En el apartado que enmarca la fila superior, se reflejan las fuentes que sustentan el desarrollo de la persona de modo integral; aunque cada una de esas fuentes fundamenta sus supuestos teóricos y/o empíricos de forma desconectada, después de largas y profundas lecturas se ha tomado en cuenta su nomenclatura común en base a los criterios que se tomaban y se ha hecho un trabajo de recopilación en este cuadro, asemejando conceptos y unificando categorías.

En el apartado superior, encabezando el marco, se pone como punto de partida del cual se comenzó esta investigación los niveles de la UNESCO (1996) que diferencian distintos apartados del aprendizaje para que sea completo (se podría igualar aprendizaje/enseñanza/saberes) y aquí exponemos a modo comprensivo conforme a nuestra organización de la información; pues bien, estos saberes deben comenzar por el “ser” personas íntegras, con valores y virtudes interiores conformadas bajo la honestidad, el sentido de la educación es contribuir al desarrollo global de cada educando: en mente, cuerpo y espíritu; el segundo nivel del informe Delors en nuestra tabla, es el saber convivir, estar juntos, para lo cual se ponen en ejercicio las actitudes frente al externo, frente a los demás, actitudes de apertura, de escucha activa, empáticas y de profundo interés por la reciprocidad y el bien común. El tercer nivel es el del conocimiento teórico, el saber la información necesaria para vivir en la sociedad actual (en términos alfabéticos, lingüísticos, históricos, matemáticos, etc.). Por último, el informe Delors apunta con determinación, que el saber completo no acaba en la conceptualización de los fenómenos circundantes, sino en la aplicación de las enseñanzas aprendidas con la finalidad de ser aplicadas en ese mundo real del que habían sido abstraídas... por lo que para saber algo realmente, se debe saber aplicarlo, como personas íntegras, comprometidas socialmente, con conocimiento de causa sobre los hechos, y en consecuencia saber actuar sobre ellos. Aunque Jacques Delors no había hecho mención expresa en su informe a la re-configuración de los saberes, como punto culminante del dominio sobre los estos y sobre uno mismo como agente activo y libre, en esta tabla se expone como último nivel del saber, la Evaluación de la Taxonomía de Bloom (2001, revisada por Anderson y Krathwohl) que es la regulación del proceso seguido para la creación de algo nuevo, original y distinto de lo demás, tal es la creatividad. Por tanto, en la última fila común a todas las columnas de la tabla, se expone el tipo de aula que se concibe para cada entidad, siendo en este caso la educación en el aula “la utopía necesaria” para trabajar por la transformación social que pasa previamente por el desarrollo humano, y éste, a su vez, debe ser tanto cualitativo (personal y social, de difícil medición estandarizada) como cuantitativo (en la medida que los saberes teóricos y prácticos son susceptibles de estandarización).

Adentrados en la segunda columna del cuerpo teórico, encontramos la configuración del docente eficaz según distintos autores como puede observarse en la misma tabla, pero que en nuestro marco teórico puede comprobarse la adhesión a esta configuración por tantos otros investigadores. En ella, hemos analizado que en multitud de textos en los que se trata sobre la docencia eficaz, lo vuelven a dividir en dos apartados distintos como aquí lo hacemos (es decir, el docente eficaz y las prácticas docentes eficaces), si bien no siempre bajo nuestra misma estructura. Sorprendente ha sido encontrar bases comunes que se repiten casi incesantemente y bajo criterios muy similares. A saber, que la docencia, para ser eficaz, es decir, para que exista una enseñanza de calidad capaz de hacer aprender a los alumnos y llevarlos a conseguir los objetivos educativos, es fundamental que exista un docente eficaz y unas prácticas docentes eficaces, o lo que es lo mismo, tan importante es el profesor como su enseñanza (su personalidad y su profesionalidad, podríamos decir). Estos dos bloques

interconectados entre sí, se subdividen en otros dos a su vez, siguiendo la misma configuración en toda la tabla, a partir de la primera columna de los saberes; por tanto, según Criushank y su equipo (2008), Good y colegas (2009) y otros muchos que se reportan en su debido apartado, una docencia eficaz se construye primero en el docente eficaz, configurado por su personalidad como tal (motivador, entusiasta, talentoso, etc.) y su actitud frente a los demás (lo cual se construye en su pensamiento y forma de ver el mundo, a través de teorías, atribuciones y expectativas, que hace de su convivencia en comunidad la Proactividad, fundamental para el adecuado clima de clase). El segundo bloque de la docencia eficaz está referida a las prácticas docentes eficaces, es decir, la enseñanza del profesor, y abarca tanto su conocimiento teórico y práctico, así como la evaluación. Las explicamos por separado a continuación. Para que un docente pueda enseñar exitosamente, debe poseer un repertorio teórico amplio y profundo: lo cual está referido a sus saberes de cultura general, así como los conocimientos específicos de la materia que enseña (*expertise*), y poder hacer una exposición adecuada de los mismos en función de la didáctica (*instruction*) de sus contenidos para que los alumnos aprendan lo mejor posible. En penúltimo lugar, encontraríamos la aplicación práctica de esos conocimientos, en el saber hacer del profesor, que no se contenta con una transferencia conceptual a sus alumnos, sino a una transferencia al mundo real de estos, es decir, que aprehendan realmente aquello que se les está enseñando; en esto es fundamental que exista una lógica planificación de las actividades en consonancia con los contenidos teóricos de que se trate y una adecuada gestión del aula (*classroom management*) donde existan reglas y rutinas participadas que hagan posible el buen funcionamiento de la clase. Por último y final en este bloque, tenemos la evaluación del profesor cuyo objetivo es valorar el desarrollo del alumno y responder con la pertinente retroalimentación al mismo; en esta fase, se debe tener en cuenta la confirmación de que se está llevando a cabo el aprendizaje a partir de la enseñanza, así como adaptarnos a los procesos y dificultades de cada alumno, haciéndole partícipe de su propio estado. Para terminar este bloque, el aula del docente eficaz está concebida como un laboratorio donde ejercitar el pleno desarrollo de los alumnos.

La tercera columna de contenido teórico está reservada ya no al docente eficaz sino a las prácticas docentes eficaces o enseñanza eficaz, si se prefiere. En ella, principalmente exponemos los contenidos que tanto Hattie (2009) como Tomlinson (2006), describen de forma homóloga de una enseñanza eficaz que cuyo impacto influye en el alumno. Si bien no son los únicos, como puede comprobarse en el apartado teórico pertinente, aquí los exponemos de forma representativa. En el primer nivel, personal, según Hattie, una enseñanza eficaz debe comenzar por cuidar la relación personal basada en el respeto, el afecto por los alumnos y su admiración, así como la implicación personal en la labor docente (Day, 2014, le llamará a esta faceta la “pasión” docente basada en la interacción entre docente-discente), y para Tomlinson se trata de poner la base del proceso educativo sobre una invitación que sirva de estímulo al alumno para adentrarse en este desarrollo personal. El segundo nivel, social, de este tercer apartado, dice que la enseñanza para ser eficaz (según Hattie) debe ser flexible y adaptada a los alumnos ya que se haga lo que se haga y se diga lo que se diga, afectará a los alumnos de algún modo; para ello toma por fundamental la creación de un ambiente propicio de clase para el crecimiento personal y profesional, a lo que Tomlinson denominará la creación de oportunidades, donde el alumno se siente acogido como es en un clima de confianza y pueda mostrar tanto lo que sabe como lo que no para construir sobre seguro su aprendizaje. Ya adentrados en el tercer nivel, didáctica, la enseñanza eficaz debe tener una atención continua al alumno para adaptar su enseñanza a la realidad de la clase y equilibrar el peso entre éstas, para lo cual entra en juego la inversión directa en el aprendizaje del alumno donde el docente enseña los contenidos que deben ser adquiridos por éste último (ideas respectivas a cada uno de los autores). En el cuarto nivel, práctica, de la enseñanza eficaz el primer autor hace referencia a la necesidad de aplicar lo aprendido con el fin

de hacer la enseñanza consciente y profunda, con tal de llegar a la complejidad de los contenidos, así como a la correcta abstracción de estos para lo cual habrán de adaptarse las estrategias al tipo de contenidos. La segunda autora, concibe la “persistencia” mantenida en el tiempo de las enseñanzas que se han aprendido en profundidad y quedarán a largo plazo por haber sido participadas y comprendidas a todos los niveles. Sin olvidar que queda el último de ellos, la evaluación como retroalimentación continua de la enseñanza, para valorar lo que se está haciendo en la práctica docente y poder regularla según el aprendizaje del alumno; para que sea posible enseñar la autorregulación en el proceso de EA, Hattie propone metodologías que desafíen la capacidad del alumno, alentando a la consecución de objetivos y la transformación en la forma de trabajarlos a lo cual indica particularmente la necesidad de dar autonomía al educando para que pueda ir descubriendo, equivocarse y acertar, e ir adentrándolo en su crecimiento personal, a lo que Tomlinson lo concibe bajo el acto específico de la reflexión y que, sin ella, no sería posible. En este nivel de la enseñanza eficaz, el nivel de aula se mira bajo el prisma de la influencia de las acciones docentes en el desarrollo de los alumnos.

La cuarta columna de nuestra tabla-síntesis del cuerpo teórico recopilado, está referida al currículo como tal, es decir, la organización de contenidos para el nivel educativo del que se trate. En este caso, como se puede observar en el marco teórico de nuestro estudio, entraríamos en la segunda de las tres ruedas que Tomlinson (2006) establece como necesarias para un engranaje óptimo de EA, al que llama “diferenciación” o personalización (en nuestro contexto) y al que tanto Zemelman y su equipo (1998) como Bloom (2001) presentan niveles homólogos como veremos de seguido. El primer nivel de este currículum personalizado es para la autora que debe estar estructurado según las necesidades de los estudiantes, para Zemelman debe estar compuesto por unidades integradas (que tienen un núcleo central pero que van diferenciando los itinerarios de llegada al mismo), y para Bloom el primer nivel de organización de contenidos es la exposición de los mismos al grupo-clase. Seguidamente, el segundo nivel de grupo establecido para el currículum personalizado (respectivamente por autores), es que sea importante para todos los participantes a la vez que motivante (Tomlinson), por lo que se debe trabajar actividades en pequeño grupo según el objetivo para cada uno (Zemelman), donde la finalidad de dicha fase para Bloom sería la acción de ir familiarizándose con los contenidos y recordarlos, para tener un repertorio común sobre el que poder trabajar. Ya en el tercer nivel, manteniendo el orden por autores, se trata de focalizar los contenidos concretos a trabajar, representar y aprenderlos de forma teórica, para poder comprenderlos como un todo. Seguidamente, el cuarto nivel nos dice que ha de involucrarse al alumno y comprometerlo de forma práctica con el aprendizaje de contenidos, para lo cual se proponen laboratorios de clase unidos a experiencias auténticas y no mediadas, a lo que Bloom operativiza bajo los pasos de la aplicación y el análisis de los fenómenos. Finalmente, en el apartado de la evaluación, manteniendo siempre en el mismo orden los autores, se propone que se haga de forma pormenorizada y progresiva (*Scaffolded*), siempre bajo una valoración reflexiva por parte de los mismos alumnos que habrían de reportar sus propios trabajos y lo que están aprendiendo en cada uno de ellos (a modo de portafolio), lo que daría paso a una reestructuración ante nuevos procesos y, por ende, a creaciones auténticas, propias del desarrollo del alumno en particular. En este apartado, el aula está concebida bajo el desarrollo personalizado, individualizado o diferenciado dentro de una propuesta curricular.

Una vez visto el bloque relativo al docente, la enseñanza y el currículum, pasamos ahora a ver el bloque referente al aprendizaje del alumno, el desarrollo integral que se construye con el proceso educativo, así como las jerarquías que dan cuenta en este estudio del fundamento comprensivo de nuestra organización conceptual, a modo categorial, en la conformación de la Teoría Fundamentada en torno al análisis documental de la bibliografía revisada.

Pues bien, en este segundo bloque, tenemos en primera instancia el aprendizaje para la comprensión del que nos habla en particular Darling-Hammond (2001), como también supone el tercer núcleo del engranaje de Tomlinson, pero que, siguiendo nuestra fundamentación teórica puede seguirse en tantos otros autores. Para ellas, el primer nivel necesario en la consecución de un óptimo aprendizaje, comienza por la personalización de la enseñanza, en la primera, y en una afirmación del sujeto en la segunda (como afecto y seguridad en el ambiente en que se aprende). Más tarde, siguen respectivamente por la cooperación del grupo-clase para la creación de un ambiente propicio en el que el sujeto contribuye con su singularidad a la reciprocidad, mostrándose con confianza, y siendo aceptado tal y como es, trabajando por el bien común y el suyo individual. En cuanto al apartado profesional, se torna básica una continuidad paulatina en el acceso al conocimiento, de manera que el alumno va experimentando cada fase del proceso de EA y siendo consciente del mismo lo que deviene en su alta autoestima y en el sentimiento de que él puede hacerse con esos contenidos y dominarlos porque los comprende. Más tarde, se pasará a la significatividad profunda de los mismos, por medio del trabajo aplicado que llevará a lograr en última instancia los objetivos en sí mismos; lo que hace desarrollar el último nivel de valoración del desarrollo siempre desde el prisma del alumno como agente activo capaz de recrear la información y crear otra nueva en el culmen del proceso, lo que hace necesario el trabajo mediante proyectos con retos que desafíen la capacidad del alumno y lo motiven a implicarse en ellos. El nivel de aula es tomado aquí como la zona de desarrollo próximo, un gimnasio de la completa personalidad del alumno para ejercer su ciudadanía activa en la sociedad del mañana.

En la penúltima columna, referida al desarrollo completo del alumno, como veníamos viendo, se trata de la relación de estadios que se siguen para la consecución del mejor aprendizaje, que no se dará sin el primero. Aquí contamos con autores como Formella (2020) y Santrock (2021) como ejes más representativos entre los otros que se exponen en el apartado teórico. A saber, que en el primer estadio de estos se pone de relieve la influencia que el docente y su enseñanza ejerce sobre la personalidad del alumno, afectando así su autoestima y autoconcepto (identidad), la seguridad y confianza que le pueda transmitir, así como el fomento de la reflexión y conciencia de sí en este primer nivel, básico y fundamental para anclar fuertemente un proceso educativo bien arraigado y constructivo; Formella tiene en cuenta en diversos textos cómo la relación educativa deba ser eficaz para construir sobre la misma y le da una importancia primordial que es requisito sine qua non para la transmisión del conocimiento; en nuestro cuadro lo entablamos como base del proceso educativo eficaz y en nuestra fundamentación teórica está explícitamente descrito por su importancia esencial. El segundo nivel del desarrollo completo del alumno, pasa por la convivencia en clase, que debe gozar de un clima de transparencia que haga posible la espontaneidad, que se establezca relación de cooperación para fomentar la participación, donde el alumno individual haga parte activa del conjunto como tal y el ambiente de amabilidad aumente la confortabilidad. El tercer nivel está reservado al aprendizaje teórico de los contenidos, para lo cual se detalla el proceso centrado en el conocimiento, pudiendo realizar una abstracción cognitiva, así como una transferencia del conocimiento al contexto particular, entendiéndolo de forma familiar. Seguidamente, en el cuarto nivel se establece el desarrollo práctico de los contenidos, que pasa por la elaboración autónoma del discente a partir de una fuerte motivación intrínseca, que inicia con el interés por la tarea, la participación en ésta, la experiencia óptima de aprendizaje (*Flow*) que surge de su dominio, y por último, la creatividad que es el fruto de añadir a lo conocido, la propia aportación válida y en consonancia con lo anterior. La evaluación aquí, iría dirigida a la valoración la autorregulación de cada educando, así como el pensamiento crítico que se deriva de su razonamiento y el dominio de lo aprendido. El nivel de aula, se entabla bajo la mira del desarrollo personal trasferida a una mejora del grupo como ente social.

Ya, en la columna final, llegamos a la Jerarquía de las necesidades de Maslow (2016), que unida con otros modelos comprensivos como el de Gordon Allport (1937), ha dado lugar a este ordenamiento de los contenidos. Para el psicólogo humanista, datos reveladores de sus estudios empíricos fueron la demostración de que no se podía llegar a una autorrealización personal, o, en otras palabras, al desarrollo completo de la persona, de un modo casual, sino que encontró relación en la forma en que se iba desarrollando ordenadamente la personalidad humana. En ello, el estadio básico es tener las necesidades básicas cubiertas de alimento y vestido (a lo que Formella argumenta con otros estudios cómo internet se haya convertido en otra necesidad básica en la actualidad). En esta tabla de síntesis, también lo incluimos en nuestro primer nivel por tenerse en cuenta desde el mundo de la educación en nuestro contexto solventar déficits por parte de los centros también en esta materia. En cuanto al papel del docente, entraríamos en el segundo estadio de la jerarquía, que se trataría en el primero de satisfacer las necesidades de afecto, confianza y seguridad para que el alumno pueda entablar una relación personal con él sobre la cual erigir el proceso de EA; también en Allport, encontramos una fiel similitud por entablar en este primer nivel tanto las necesidades corporales como las de identidad (“yo”) a la base de su jerarquía.

Seguidamente, a nivel de convivencia, surge la necesidad de afiliación basada en el respeto y aceptación de los demás que en este caso estaría representado en el grupo-clase y el buen funcionamiento de éste; y en el segundo autor, el desarrollo personal se expande al ámbito de los “otros”, una interioridad que pasa a la relación con la alteridad. En el tercer estadio, nos encontramos en Maslow las necesidades de reconocimiento sobre el respeto mutuo sobre el que construir diferentes saberes, pudiendo también identificar como ciertos determinados conceptos y realidades comunes; en Allport (1937), el nivel siguiente a desarrollar sería, efectivamente, la actividad racional como acceso al conocimiento teórico que aquí proponemos. En cuarto lugar, encontramos para el primero la autorrealización personal como culmen de un proceso en el que se ha alcanzado la apertura sin prejuicios, la resolución de problemas y la autonomía, que vendría del dominio de la aplicación del conocimiento; lo que en el segundo autor vendría siendo la habilidad conseguida, es decir, la práctica repetida de un proceso que culmina con el dominio del mismo y la transferencia del aprendizaje del plano conceptual al manipulativo (también como “dominio” en otros autores).

En quinto y último lugar, estaría la autotranscendencia como transferencia de lo aprendido al resto de los ámbitos de la vida para Maslow, aunque en Allport es la regulación autónoma de los procedimientos en cada persona (como cohesión o coherencia interior), que está muy ligada a la auto-evaluación, auto-valoración de los procesos, la retroalimentación que veníamos viendo de forma homóloga en el resto de columnas para este mismo nivel o estadio. Este colofón, es denominado por Formella como la madurez o adultez, por Allport como autorregulación, en Rogers se denomina autocontrol y para Bandura sería la agencia o diligencia de la persona que logra el dominio de sí (si bien, existen otras nomenclaturas que pueden tenerse en cuenta en el apartado teórico). Aquí, el aula no se concibe en modo alguno como un espacio de mera transmisión de conceptos desvinculados del alumno pasivo y carentes de sentido lógico, sino que, muy por el contrario, es el lugar donde hacer crecer a la persona completa y hacerla autónoma y llena de sentido en lo que aprehende, su finalidad es llegar a la aspiración última de todo ser humano, que no es otra cosa que la realización completa de su persona, para el Bien y el Amor auténtico y dominio de sí en función de los demás, el cambio social del que hablaba Don Bosco, culmen del proceso educativo.

4.1.2. Segundo análisis, la voz de los alumnos (perspectiva discente).

Este segundo análisis de las transcripciones (datos recogidos mediante grabación en el campo de estudio), tal y como se había indicado, se llevará a cabo a través del programa Atlas.ti-v22 y ordenando los datos mediante las indicaciones propias de la Teoría Fundamentada a partir de su Método de Comparación Constante. En este método de análisis hermenéutico, el proceso seguido consta de cuatro pasos. A saber: 1) comparación de elementos o códigos; 2) integración de categorías y sus propiedades; 3) delimitación de las categorías; y 4) conclusión de la teoría emergente. En los dos primeros, se ha hecho uso de la llamada Codificación Axial donde la información analizada a modo de indicador, va siendo clasificada por bloques de contenido: primero en Conceptos, seguidamente en Subcategorías – (denominados “IN-VIVO” cuando provienen de documentos directos como pueden serlo la grabación de audio de las que se facilitan las transcripciones en los anexos, “Substanciales” cuando provienen de segundas fuentes como en este caso la bibliografía cuyo paso se ha realizado con antelación a éste) - y finalmente se pasa a la creación de Categorías Centrales de cada una de las dos dimensiones estudiadas a partir de la perspectiva de los alumnos (características de docentes eficaces y prácticas docentes eficaces), que son los bloques temáticos que surgen del análisis del apartado empírico. Una vez saturadas estas categorías y articuladas entre sí, emerge de ellas la teoría fundamentada en los datos obtenidos. Más tarde se compararán con el marco teórico y emergerán de este método los resultados y las conclusiones de investigación, la comparación y la síntesis entre ambas perspectivas, disciplinar y discente. Así, se tomarán las indicaciones pertinentes.

155

Las tablas que surgen de la comparación de incidentes de cada categoría del análisis de los datos, pueden consultarse en el apartado “Anexos”: el [Documento nº5](#) es el relativo al análisis de la Revisión bibliográfica; en el [Documento nº6](#) pueden observarse las transcripciones de las grabaciones auditivas de los alumnos, referentes al grupo de discusión y entrevista semiestructurada; y finalmente, en el [Documento nº7](#), se muestran las codificaciones realizadas por medio del programa informático. En estos documentos el lector tendrá acceso a los diferentes indicadores, conceptos, códigos y categorías centrales, además de la relación existente entre ellos, lo que recibe el nombre de Relación Axial y de la que se muestra más abajo su síntesis. Es por ello que, a partir de estos anexos, se puede encontrar el análisis por códigos y categorías que se ha ido configurando como justificación de los pasos que ofrecemos a continuación: el análisis hermenéutico y descriptivo de los datos son la materia prima de la que ha surgido la tabla categorial y ambos se ofrecen de seguido, la nube de palabras formada al final ilustra los conceptos más representativos, así como el mapa conceptual que se obtiene de su relación axial y que dará cuerpo a la perspectiva de los alumnos. Todo ello es lo que expondremos a continuación en el presente capítulo. Ya en el apartado siguiente reservado a la conclusión, compararemos ambas perspectivas discente-y-disciplinar que hará emerger de ella la discusión.

El primer paso del método de Comparación Constante de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss, es la comparación de elementos de cada categoría. Ello se llevará a cabo del modo siguiente: de las transcripciones se extraen los códigos de lo que piensa cada participante en el grupo de discusión como lo que aporta en la entrevista posterior. Esto puede apreciarse a partir de los elementos señalados para cada uno de ellos, recopilados aquí y que se exponen más abajo. Los indicadores o conceptos que pertenecen a cada uno de los códigos, pueden comprobarse en los documentos anexos que hemos señalado. De esta síntesis surgirá la integración de las subcategorías y sus propiedades. En el segundo paso, la integración de categorías surge una vez recogidas las ideas provenientes del análisis de datos y como puede observarse nos centraremos en relacionar dichas ideas con los bloques de contenido o Categorías Centrales. Donde antes hemos recogido las ideas más nombradas, ahora se agrupan por categorías con el fin de ir construyendo una teoría consistente que subyace a los datos.

Para ello, se ofrece de seguido una tabla-resumen donde se sintetiza la relación entre las ideas que tienen los participantes y las categorías que las representan. En la columna de la izquierda encontramos las dos dimensiones principales del estudio, sobre las que se les pregunta a los alumnos

por su perspectiva. En la columna central, tenemos las categorías centrales en las que se agrupan las subcategorías por temáticas. Y, finalmente, en la columna de la derecha, encontramos los bloques de contenidos a los que pertenecen las ideas de los estudiantes o códigos; todo ello surge de agrupar por bloques, las distintas ideas o contenidos (lo que puede consultarse en los documentos anexos). El tercer paso de nuestro análisis será la delimitación de categorías que conforman la teoría, como se explicaba en el punto precedente, y es aquí donde podemos establecer una relación entre las categorías centrales o los bloques temáticos surgidos del análisis de datos. Para ello, nos servirán de apoyo la Tabla 1 “Relación de dimensiones, categorías y subcategorías de acuerdo con la codificación” de los documentos directos, más tarde, en el siguiente apartado del informe, la Figura 1 “Nube de palabras” expone los resultados de los conceptos más nombrados por los alumnos de manera gráfica, y finalmente en la Figura 2 “red de conexiones” muestra las relaciones que ellos hacen entre conceptos gracias al programa informático que conforma el mapa conceptual. De este modo, buscamos ofrecer una vista rápida de la teoría que emergerá en el apartado de resultados y haciendo más asequibles las conclusiones de nuestro estudio – que se mostrarán en el quinto y último apartado.

4.1.2.1. Tabla-síntesis

Tabla 3. Relación de dimensiones, categorías y subcategorías de acuerdo con la codificación

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Características docentes eficaces (+/-)	Cualidades	Personalidad
		Relación personal con el alumno
		Convivencia Docente-alumno
		Incidencia cualidades docentes en proceso aprendizaje
	Actitudes	Formas de tratar a los alumnos
		Modo de mantener la disciplina
		Incidencia actitudes docentes en proceso aprendizaje
Prácticas docentes eficaces (+/-)	Conocimientos teóricos	Conocimiento del profesor sobre su asignatura
		Conocimiento del profesor sobre otras asignaturas
		Explicaciones teóricas
	Conocimientos prácticos	Actividades que tienen interés para el alumno
		Actividades que promueven la autonomía
		Proceso de evaluación
	Valoración y Evaluación	Proceso y Resultados de un aprendizaje eficaz

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del campo de estudio.

4.1.2.2. Análisis descriptivo

*(la citación es respectiva a los documentos originales, aquí comprimidos en el [Documento nº6](#) y su análisis en el [Documento nº7](#) de los Anexos)

Características de los Docentes Eficaces (+)

De acuerdo con las perspectivas de los estudiantes un docente es eficaz cuando reúne las siguientes características:

- **Cualidades y Actitudes**

En cuanto a las actitudes son docentes que tienen buen humor; son: empáticos, amables, amigables, alegres, felices, cálidos, dispuestos, colaboradores (brindan su ayuda), serenos, comprensivos, graciosos, pacientes, preocupados, simpáticos, decididos, educados, respetuosos, innovadores, divertidos, eficientes (en el alcance de los objetivos de aprendizaje); jóvenes; buenas personas; se comunican efectivamente; tiene conocimiento de lo que enseña; saben explicar y se dan a entender; transmiten confianza e interés por el estudiante, además se acercan a él; es un guía; poseen vocación y disfrutan haciendo su trabajo; estricto moderadamente; sonrío.

Algunas citas de ejemplo con las cuales se construyeron este apartado son:

1:72 p 9 “desde el primer momento que entre a la clase esté de buen humor”

1:95 p 11 “Siempre viene con buen humor”

1:96 p 11 “Siempre gasta alguna broma”

2:6 p 1 “está para ayudarnos”

2:53 p 6 “que disfrutes haciendo tu trabajo”

3:1 p 1 “que entienda que el alumno tiene días buenos y días malos”

3:2 p 1 “que se preocupe por nosotros”

3:27 p 5 “tiene paciencia

3:57 p 11 “Variar la metodología”

4:10 p 6 “tiene respeto con todo el mundo, y da su clase con mucha alegría”

- **Formas de tratar y relacionarse con los estudiantes**

Hacen las clases divertidas y alegres con alguna que otra broma; están dispuestos a responder las interrogantes; establecen un buen trato con los estudiantes, están dispuestos a explicar cuando no comprenden; brindan su ayuda cuando es necesario tanto en los procesos de aprendizaje como en lo personal; entienden que el alumno tiene días buenos y días malos; se preocupa por el estudiante y demuestra interés por su aprendizaje; atiende sus necesidades; brinda su amistad; involucra a los estudiantes en el proceso de aprendizaje; se ríe; se muestra siempre disponible; piensa en el bienestar de sus estudiantes; está atento a los estudiantes; empatiza con los alumnos; dicen cosas que motivan como “Si acabáis los ejercicios antes de que acabe la clase os pongo un positivo”; dan respuestas oportunas a las necesidades de los estudiantes; mantienen la empatía; brindan su ayuda; establecen cercanía; son empáticos; trato igualitario; conversa con los estudiantes y establece una buena relación y buen trato; se hace sentir amigo de todos; trata a los estudiantes como personas importantes; escucha activamente a sus estudiantes y les brinda la oportunidad para que se expresen; hace ver que cree en ti; te permite participar del proceso y escoger; despierta el interés de los estudiantes; incentiva a pensar que lo puede lograr; te hace sentir orgulloso de ti mismo; felicita al estudiante por sus logros; establece familiaridad con sus estudiantes; demuestra que entiende a sus estudiantes; le

da ánimo a sus estudiantes; impone disciplina en el aula de buena forma; trata de averiguar qué está mal; se preocupa por el bienestar de los alumnos; cultiva una buena relación con los alumnos a través de la comprenderlos y la empatía; se involucra en lo personal; establece una relación fluida.

Algunas citas de ejemplos con la cuales se construyó este apartado son:

1:2 p 1 “pregunta por nosotros, se preocupa”.

1:111 p 14 “que estuviese atento a nosotros”

1:117 p 15 “empatizar con los alumnos”

1:120 p 15 “sí vengo enfadada de la otra clase mantener la calma con la siguiente clase”.

1:132 p 18 “Que digan cosas para que te motiven”.

1:133 p 18 “Si acabáis los ejercicios antes de que acabe la clase os pongo un positivo”

1:135 p 18 “darte tu recompensa”

2:59 p 6 “que se pone en el lugar del otro”

3:25 p 5 in “que nos trate a todos por igual”

4:8 p 4 “si alguna vez tenéis dudas preguntadme”

- **Formas de imponer disciplina**

Algunos de los modos que los estudiantes consideran eficaces de los profesores para mantener la disciplina son:

Buscar formas de mantener a los estudiantes ocupados o entretenidos; advertir sobre el comportamiento que se debe tener en aula y en especial con otros compañeros, principalmente, con casos especiales como refugiados; imponer respeto; usar normas; estableciendo relaciones profundas entre los estudiantes; permitir que los estudiantes expresen sus ideas; observar y orientar la relación que se establece entre pares (estudiantes); identificar los diferentes tipos de estudiantes (los que molestan y los que no) e imponer normas adecuadas con cada uno.

Algunas citas que permitieron construir esta teoría fueron:

1:19 p 2 “buscar una forma de entretenernos”

2:20 p 2 “cuando llegó un alumno nuevo hace poco que era refugiado de Ucrania, ha llegado este trimestre, la profesora nos advirtió de que no podíamos hacerle nada, nos impuso un respeto, unas normas, se preocupó mucho por él”

5:6 p 1 “debe ayudar a los alumnos a comportarse correctamente también a establecer relaciones más profundas entre ellos”

5:7 p 2 “establecen reglas, pero también dejan hablar a aquellos que quieren hablar y decir algo importante”

5:21 p 4 “ver la relación que tienen los compañeros”

6:9 p 2 “identificar a los sujetos que más hacen y que más molestan, tratando de calmar un poco tratando de no molestar a la clase”

- **Conocimiento sobre su asignatura**

De acuerdo con los estudiantes un docente eficaz posee conocimientos sobre su asignatura y ello se evidencia a través del gusto y entusiasmo que demuestra por la asignatura que imparte; sabe explicar (incluso lo hace detalladamente) y enseñar el contenido de la misma; y demuestra confianza en lo que sabe.

Algunos ejemplos de las citas que permitieron construir este apartado son:

2:50 p 6 “le gusta la asignatura que está dando”

2:51 p 6 “le gusta, le da más entusiasmo”

2:56 p 6 “cuando sabe lo que da muestra que le gusta lo que está haciendo para que a los alumnos les guste la asignatura”

3:19 p 4 “le gusta la materia”

5:1 p 1 “es muy confiado, digamos, que sabe cosas, que explica todo paso a paso”

- **Incidencia de las actitudes positivas de los docentes en los procesos de aprendizaje**

Las actitudes de los docentes eficaces hacen que los estudiantes se eduquen no solo con conocimientos teóricos sino como personas, se sientan tranquilos en el proceso de enseñanza y aprendizaje y ganen confianza; los estudiantes se muestran más atentos, interesados y motivados; valoran más las cosas y reflexionan sobre su aprendizaje; recuerdan mejor los contenidos; muestran interés por sacar mejores notas en la materia; aprendes a escuchar a los demás, a ser responsable, respetuoso; se muestran comprometidos; aprenden mejor; evitan errores o buscan la manera de corregirlos.

Algunos ejemplos de las citas que permitieron construir este apartado son:

4:16 p 7 “te interesas en sacar mejores notas en la materia por aprender”

5:11 p 3 “aprendes a escuchar a los demás, a entender lo que dicen, a compararte, de hecho, te concentras más”

5:18 p 4 “doy el ejemplo de ser responsable, respetuoso con los demás”

6:14 p 2 “poco a poco voy mejorando con sus enseñanzas”

6:17 p 3 “comprometerme en ese asunto”

6:39 p 6 “te hace aprender mejor y recordar mejor, te ayuda en la vida”.

- **Incidencia de las cualidades positivas de los docentes en los procesos de aprendizaje de los estudiantes**

Las cualidades positivas de los docentes, de acuerdo con la percepción de sus estudiantes, inciden en su aprendizaje ayudándolos a tener un mejor carácter, convertirse en un adulto educado y formal, ser mejores personas. Sirven como una segunda crianza, hace que el estudiante se sienta cómodo y facilita el gusto por el aprendizaje, ayuda a crear una forma de ser, otorga libertad al alumno para que exprese lo que no entiende, educa en civismo, ayuda a la auto-aceptación.

Algunos ejemplos de las citas que permitieron construir este apartado consisten en:

1:134 p 18 “más carácter positivo y participación en clase”

2:11 p 1 “puede enseñarte a ser un adulto formal”

2:24 p 2 “nos ayudó a ser mejores personas”

2:33 p 3 “las actitudes estrictas muchas veces nos dan como ese empujón que necesitamos y es como una segunda crianza”

3:35 p 6 “te sientes cómodo y al final te acaba gustando”

4:3 p 1 “te está educando una forma de ser”

4:11 p 6 “Te da libertad para decirle tal no lo he entendido”

6:27 p 4 “también nos enseña civismo”

6:45 p 6 “me ayudaron a aceptarme”

Prácticas docentes Eficaces (+)

- **Proceso de enseñanza positivo**

Entre los elementos que caracterizan los procesos de aprendizaje positivos se encuentran:

El docente enseña de forma en la que te puedes reír y pasártelo bien; se realizan unos cuantos ejercicios para reforzar la teoría pero que no sean demasiados sino los suficientes pero efectivos; que no sea todo tan abstracto; no comenzar un tema sin haber culminado otro; buenas explicaciones, que se entiendan y que además sean variadas para que se adapten a las formas y ritmos de aprendizaje de todos los estudiantes; centrarse más en el producto (aprendizaje) que en la cantidad de contenidos; dar teoría luego hacer una práctica lúdica y/o dinámica; establece un buen clima y ambiente en el aula; explicar el contenido de manera que sea comprensible para los estudiantes, de acuerdo con su lenguaje; vincular teoría y práctica; las clases deben ser interesantes; complementar las clases ejemplos y anécdotas de manera que se establezca una relación con la vida diaria; hacer actividades que llamen la atención de los estudiantes, principalmente sobre cosas importantes que se deben recordar; explicar muchas páginas con pocas palabras y de forma clara y sencilla; mostrar primero en la pizarra y luego ir a la práctica; involucrar al alumno; adoptar métodos diferentes, es decir, evitar la repetición de formas de enseñanza y aprendizaje; enseñar diversos métodos de aprendizaje; conectar el aprendizaje con el contexto a través de experiencias vivenciales; no imponer métodos de estudio sino permitir al estudiante que los explore por sí mismo y encuentre el que más se adapte a él.

Algunos ejemplos de las citas que permitieron este apartado son:

1:14 p 2 “enseña de forma en la que te puedes reír y pasártelo bien”

1:24 p 3 “tema que estamos viendo, hacemos unos cuantos ejercicios”

1:29 p 4 “que no sea todo tan abstracto sino también teórico”

1:121 p 16 “Que no empezamos otro tema antes de que hagamos el examen”

2:1 p 1 “Un profesor que sepa explicar”

2:30 p 3 “que se centre más en que nosotros aprendamos”

2:58 p 6 “dar teoría luego hacer una práctica con juegos o algún trabajo”

3:43 p 7 “que haya un día de teoría, otro de práctica”

5:26 p 5 “haría dar muchos ejemplos”

6:49 p 7 “Involucrar al alumno es muy importante”

- **Actividades que ganan el interés del estudiante**

Entre las actividades que los estudiantes consideran que forman parte de las prácticas docentes eficaces se encuentran aquellas que permiten al estudiante entretenerse a la vez que aprenden, que sean divertidas e interesantes como juegos (interactivos, didácticos y lúdicos), realizar ejercicios divertidos, Kahoot, competencia de saberes entre estudiantes, actividades manuales, que use recursos tecnológicos como tablet's, ordenador; recursos digitales como plataformas; trabajos en grupo”, actividades que permitan cambiar de ambiente; actividades de reforzamiento en el hogar; investigaciones; resolver en la pizarra; presentaciones; fotografías; vídeos, documentales, dibujos animados o series que sean divertidas; buscar pistas; debates (puedes debatir con tus propios argumentos y así se fomenta la escucha al otro); actividades que se vinculen con la vida diaria; elaborar carteleros, carteles, pancartas o murales e incluso; trabajo orales y exposiciones (solo para algunos); entrenamientos para los exámenes; salir de viaje; subrayado de cosas fundamentales; tarjetas flash, de repaso y didácticas; salir al jardín o a los alrededores; diagramas en la pizarra.

161

Algunos ejemplos de las citas que avalan este resultado son:

1:30 p 4 “en grupo, aprendemos más, más se nos quedan las cosas, porque es como más divertido”

1:31 p 4 “nos ponemos en parejas y entonces pensamos los dos a la misma vez y entonces decimos cada uno su respuesta, la escribimos, y entonces hay tanto dialogar”

1:32 p 4 “Competitividad”

1:54 p 8 “cambiáis un poco de ambiente”

1:99 p 12 “Participamos en grupos”

1:109 p 14 las que hacemos en “el ordenador, todo tipo, porque así aprendo más”

1:118 p 15 “bajarnos al patio o algo, para que nos dé el aire”

2:19 p 2 “debates entonces escuchas al otro y le puedes debatir con tus propios argumentos y así fomentas escuchar al otro”

2:52 p 6 “preparando algunos juegos para que se le quedaran mejor los conocimientos”

2:62 p 6 “dibujo animado que enseñe”

2:63 p 6 “documental histórico que sea muy entretenido”

3:20 p 4 “te da ejemplos de la vida cotidiana que te ayudan”

3:38 p 6 “que ponga ejemplos”

- **Actividades que promueven autonomía en el estudiante**

De acuerdo con los estudiantes participantes, algunas de las actividades y/o acciones que practican los docentes eficaces en aula para promover la autonomía de los estudiantes son: Ayudar al estudiante a valorar lo que tienen, buscar información o investigar por sí mismos, ejercicios o videos para que aprendan por sus propios medios, actividades que promueven la libertad de estudiante, que el estudiante escoja su método de aprendizaje, propiciar el no estudiar de memoria sino entender.

Algunas de las citas que permitieron cumplimentar este apartado son:

2:47 p 4 “buscar información tú solo sin que nadie te ayude”

2:49 p 5 “actividades que te dan la libertad”

2:68 p 6 “investigar algo en casa”

3:55 p 10 “buscar la información”

6:36 p 5 “te deja libre, te permite encontrar tu método de estudio y aplicarlo a sus asignaturas”

- **Explicación teórica**

En cuanto a la explicación teórica de los docentes eficaces, la misma se caracteriza por: realizarla “Las veces que haga falta” para que todos los estudiantes comprendan, explicarla a través de video o algo más dinámico, probar distintos métodos, explicar lo esencial sin dar demasiados rodeos, facilitando la comprensión.

Entre las citas que permitieron la construcción de este apartado se encuentran:

1:12 p 1 “explicar las veces que haga falta.

1:115 p 15 “la teoría la explicaría en video o algo así dinámico”

2:43 p 4 “que pruebe distintos métodos”

6:51 p 7 “Explique lo esencial sin dar demasiadas vueltas, poniendo a los alumnos en dificultad”

- **Explicaciones que permiten pasar de un razonamiento subjetivo a uno objetivo**

Según los estudiantes, algunas de las explicaciones que permiten pasar de un razonamiento subjetivo a uno objetivo se encuentran el dar el tema y permitir que el estudiante lo compare con la vida diaria y explicar todo paso a paso.

Las citas que permitieron construir este apartado fueron:

5:1 p 1 “explica todo paso a paso”

5:26 p 5 “haría muchos ejemplos y prácticas”

- **Proceso de evaluación**

El proceso de evaluación eficaz se caracteriza por permitir la participación, ayudar al comportamiento. Es importante que los exámenes tengan menos peso o aumentar el porcentaje del trabajo que se hace de todo un año (como el trabajo diario, las tareas de clase y, en casa, los deberes),

presentaciones digitales y orales, prácticas previas a los exámenes. Se podrían aplicar como actividades evaluativas, además de las ya mencionadas: test, verificación de preguntas orales, pocos controles. Por otro lado, “la evaluación en lugar de los votos sería mejor con comentarios”.

Algunas citas que ilustran este apartado son:

1:124 p 17 “las tareas en clase y en casa”

1:125 p 17 “presentación”

3:45 p 8 “subir más el porcentaje del trabajo diario y bajar el de los exámenes”

3:46 p 8 “oralmente”

3:47 p 8 “los deberes que nos vaya mandando”

5:12 p 3 “Un examen”

5:13 p 3 “verificación de las preguntas orales”

5:16 p 4 “la evaluación en lugar de los votos sería mejor con comentarios”

5:23 p 4 “prueba oral para que los alumnos expresen sus propias palabras”

Características de los Docentes No Eficaces (-)

De acuerdo con las perspectivas de los estudiantes, un docente no eficaz posee las siguientes características:

- **Cualidades y Actitudes**

De acuerdo con los estudiantes las actitudes y la personalidad de los docentes no eficaces son: asistir a clases con mal genio, trasladar los problemas de una clase a otra, penalizar de mala manera los estudiantes, repetir todos los días lo mismo, no es empático con los estudiantes ni se interesa por ellos, crea conflictos por cualquier cosa, impone un método de estudio o violencia, es muy serio y estricto, exige aprendizajes que no ha enseñado.

Algunas citas que han permitido la construcción de este apartado son las siguientes:

1:75 p 9 “no vengas cabreado de una clase para nosotros”

1:76 p 9 “vengas a esta clase a pagarlo con nosotros”

3:5 p 2 “te penaliza con la asignatura y fuera del horario de la asignatura”

3:42 p 7 “todos los días lo mismo”

3:49 p 9 “no piensa mucho en nosotros”

4:6 p 3 “se quiere sacar conflicto con cualquier cosa”

6:11 p 2 “severa con respecto a los criterios de evaluación en las preguntas”

6:35 p 5 “te impone un método de estudio o te impone con violencia”

1:4 p 1 “muy serio”

1:40 p 6 “Es muy estricta”

1:47 p 7 “si un profesor te exige algo que no te ha enseñado, no es buen profesor”

- **Formas negativas de tratar a los estudiantes**

Algunas de las formas de tratar que los estudiantes perciban como negativas o que caracterizan a los docentes no eficaces son: amenazar al estudiante con llevarlos a jefatura, bajar puntos; llamar a casa, expulsiones, entre otras; ser serio, faltarles el respeto al llamarlos cosas como, guarros o nenes o; mantener un tono fuerte al comunicarse, ir a dar clases como si fuese obligado, predisponer o suponer un mal comportamiento por parte de algunos estudiantes; mantener una mala actitud cuando le preguntas como al responder “pues no sé nene búscate la vida”; burlarse de los estudiantes; no aceptar que no todos tienen la misma capacidad; no creer que el estudiante se esté forzando a ser lo máximo; no atender a las necesidades y dudas de los estudiantes señalando que ya lo han explicado; humillan a los estudiantes incluso delante de otras personas; no se interesa por los estudiantes; contesta mal, tienen favoritismo, crean conflictos.

Algunos ejemplos de las citas utilizadas para la construcción de este apartado son:

1:56 p 8 “la voz muy seria, siempre”

1:60 p 8 “nos llamó guarros”

1:61 p 8 “Nos llamaba cosas como, guarros o nenes”

1:62 p 8 “Nos faltó el respeto”

1:68 p 8 “predispone un mal comportamiento”

1:101 p 12 “si tienes una pregunta te responde diciendo, pues no sé nene búscate la vida”

1:106 p 13 “amenazaran tanto con poner partes, o llamar a casa, o expulsiones o todo eso”

2:3 p 1 “Nos esté vacilando o riéndose de nosotros”

2:25 p 3 “los profesores deberían aprender que no todos tienen la misma capacidad”

2:31 p 3 “si tienes una duda te dicen que ya lo han explicado y si no te has enterado pues te aguantas”

3:8 p 2 “Que te humilla delante de todas las personas”

3:26 p 5 “tienen favoritismo”

4:6 p 3 “se quiere sacar conflicto con cualquier cosa”

- **Formas negativas de imponer disciplina**

Algunas de las formas negativas que poseen los docentes no eficaces para mantener la disciplina son: obligar a hacer cosas incluso cuando el estudiante no es responsable de ello y amenazar; así como ser pasivos y hacer caso omiso del alumno. Entre las citas utilizadas para ello se encuentran:

1:64 p 8 “levántate a coger el papel”

1:65 p 8 “o lo recoges o te mando a jefatura”

- **Incidencia de las actitudes negativas de los docentes en los procesos de aprendizaje**

Las actitudes tienen incidencia directa en el comportamiento y la actitud del estudiante y, por ende, en los procesos de aprendizaje. Si el docente posee una actitud negativa puede incidir en el estudiante en: limitar su proceso de aprendizaje, la adaptación del estudiante; no permite que el estudiante entienda; condiciona la actitud del estudiante, les cambia el humor, prefieren no preguntar; aprenden menos; se vuelven más cerrados, callados y miedosos; pierden el interés por la clase generando que se aburran de la asignatura o no quieren que el docente llegue; se distraen con facilidad; se bloquean en cuanto al aprendizaje; no hay vínculo con lo que se enseña; realizan las actividades por obligación y no por aprender; crea enemistades; se condiciona negativamente el ambiente de aprendizaje;

No obstante, para quien analiza la situación, las malas actitudes de los docentes hacen que los estudiantes aprendan a no ser iguales a ellos y no repetir esas malas conductas, a respetar a los demás, a ser empáticos.

Algunas de las citas que respaldan estas afirmaciones son:

1:51 p 7 “tampoco aprendéis mucho”

1:59 p 8 “No se adapta a nosotros”

1:73 p 9 “si tú entras con una mala leche ya de primeras, si él ordena haz esto y haz esto con un tono muy alta la voz, pues no lo entiendo”

1:78 p 10 “Nos está enseñando a ser buenas personas”

1:81 p 10 “Sí a mí me viene con un tono grave cuando yo no he hecho nada, pienso ya... No tiene sentido”

1:84 p 10 “A nosotras nos cambia el humor”

1:85 p 10 “puede ser que aprendáis menos”

1:102 p 12 “tú ya prefieres no preguntarle”

1:103 p 13 “te cierras más”

1:104 p 13 “mejor callarte y estar callado”

2:13 p 1 “pierdo el interés en la clase”

2:14 p 1 “puedes aburrirte en la asignatura o no quieres que llegue”

2:18 p 1 “te distraes y no se aprende igual”

3:30 p 5 “se crea mal ambiente”

3:31 p 5 “no crea lazos de unión firmes, sino que quizá crea más enemistad”

- **Incidencia de las cualidades negativas del docente en el aprendizaje**

Algunas de las Incidencia de las cualidades negativas del docente en los estudiantes y en su proceso de aprendizaje son: generan desánimo, dificultades de atención, aburrimiento, ataque de ansiedad.

Algunas de las citas que respaldan este apartado son:

3:7 p 2 “Desanimado”

3:17 p 4 “ya no estoy pendiente”

4:5 p 2 “nos aburrimos”

4:7 p 3 “ataque de ansiedad”

Prácticas Docentes No Eficaces (-)

- **Proceso de enseñanza negativo**

Algunos de los procesos de enseñanza que los estudiantes consideran como negativos o no eficaces son: utilizar libros de textos; clases de música; la necesidad de completar los contenidos del currículo; no son divertidos; son repetitivos; todo es muy técnico; no se adaptan a los estudiantes; son de memorización; producen pensamientos negativos.

Entre las citas que respaldan este apartado se encuentran representativas:

1:36 p 5 “Los libros”

1:37 p 5 “Las clases de Q”

1:39 p 5 “el currículo”

1:49 p 7 “no quiere hacer algo divertido, siempre está con lo mismo, y lo mismo...”

1:50 p 7 “Todas las clases son iguales”

1:55 p 8 “No aplica ningún tema para divertirnos”

1:58 p 8, “Todo muy técnico y no lo intenta adaptar a nosotros”

3:52 p 10, “Solamente memorizas”

- **Actividades que generen desmotivación en el estudiante**

Entre las actividades que generan desmotivación en el estudiante se encuentran: las que no son lúdicas, divertidas o dinámicas; realizar repeticiones de copiados; copiar repeticiones injustamente; las que requieren un aprendizaje memorístico casi obligado; las que requieren memorización; trabajos más severos; que necesiten hacerse por obligación no por aprender; actividades con temas muy densos y/o muy largos.

Ejemplos de las citas que permitieron construir este apartado son:

1:43 p 6 “A la mínima, te manda páginas de copiados”

1:44 p 6 “Manda copias por todo”

1:57 p 8 “no aplica algún juego”

1:89 p 11 “si tú me lo tienes que enseñar a pecho”

1:122 p 17 “siempre es lo mismo”

2:41 pp 3 – 4 “memorizas todo y luego lo sueltas en el examen y ya no te acuerdas”

2:54 p 6 “con trabajos o severos sientes que lo estás haciendo por obligación no por aprender tú mismo”

3:53 p 10 “los temas son muy densos y muy largos”

Proceso de aprendizaje eficaz (+)

Para los aprendices un proceso de aprendizaje eficaz es aquel en el que el estudiante no se aburre, entiende, comparte sus ideas, aprende haciendo y a través de juegos (forma lúdica), queda guardado en la memoria y, por otra parte, es un aprendizaje que permite competir sanamente con los demás.

Algunas de las citas que avalan este apartado son:

1:17 p 2 “Si no entiendes te aburres”

1:18 p 2 “el primer paso es que tu atiendas”

1:23 p 3 “compitiendo entre nosotros”

1:35 p 5 “si te pones en pareja tenemos que compartir nuestras ideas”

1:108 p 13 “aprendo más haciendo y con juegos que escribiendo en la libreta”

1:113 p 14 “aprender de forma lúdica”

Resultado de Aprendizaje eficaz (+)

Entre los resultados que evidencian un aprendizaje eficaz se encuentran sobre todo el hecho de que se queda grabado en la memoria y es significativo para la vida del estudiante.

Ejemplo de las citas que han hecho posible construir este apartado:

1:28 p 4 “se me quedaba más en la mente”

1:127 p 17 “te enteras más de ese tema”

1:79 p 10 “Nos está enseñando a cómo ver la vida, a como relacionarte con las personas”

1:78 p 10 “Nos está enseñando a ser buenas personas”

3:20 p 4 “te da ejemplos de la vida cotidiana que te ayuda más a hacerlo”

3:38 p 6 “que ponga ejemplos”

3:40 p 6 “cosas que pasen en la vida real”

2:57 p 6 “estamos dando una cosa que las actividades de esa cosa sirvan para la vida diaria”.

2:23 p 2 “a veces necesitas que te ayuden a verlo, a valorar lo que tenemos”.

2:68 p 6 “le digo a quien puede investigar algo en casa”

3:55 p 10 “estás más pendiente de buscar la información”

4:22 p 10 “no era estudiarla de memoria sino entenderla”

4:23 pp 10 – 11 “lo estudias por ti misma tienes claro el porqué del trabajo: sabes lo que has buscado, lo entiendes...”

6:36 p 5 “te deja libre que te permite encontrar tu método de estudio y aplicarlo a sus asignaturas”.

Proceso de aprendizaje ineficaz (-)

Algunos de los procesos de enseñanza que los estudiantes consideran como negativos o no eficaces para su aprendizaje son: utilizar únicamente los libros de textos como material de apoyo; clases donde no se actualizan los métodos ni hay una variabilidad de los mismos, siendo altamente rígidos; la necesidad de completar los contenidos del currículo; no son divertidos; son repetitivos; todo es muy técnico; no se adaptan a los estudiantes; son de memorización; producen pensamientos negativos; repetir todos los días lo mismo.

Algunas de las citas que avalan este apartado son:

1:50 p 7 “Todas las clases son iguales”

1:55 p 8 “No aplica ningún tema para divertirnos”

1:58 p 8, “Todo muy técnico y no lo intenta adaptar a nosotros”

3:52 p 10, “Solamente memorizas”

1:75 p 9 “no vengas cabreado de una clase para nosotros”

3:49 p 9 “no piensa mucho en nosotros”

6:35 p 5 “te impone un método de estudio o te impone con violencia”

1:62 p 8 “Nos faltó el respeto”

1:68 p 8 “predispone un mal comportamiento”

1:101 p 12 “si tienes una pregunta te responde diciendo, pues no sé nene búscate la vida”

Resultado de Aprendizaje negativo o nulo (-)

Para los alumnos, cuando el proceso de enseñanza ha sido negativo como vemos en el elenco más arriba expuesto, quiere decir que no ha habido aprendizaje propiamente dicho, es decir, que es ausencia de aprendizaje. Para estos, parece muy claro y casi evidente, que la memorización pasiva de contenidos teóricos (en el mejor de los casos) no es un aprendizaje real ni útil para la vida fuera del aula. Por ello ponen de relieve la importancia de que imponer no es sinónimo de autoridad, tampoco piensan que los resultados sean lo importante del proceso educativo sino su desarrollo personal y acorde a las circunstancias reales fuera del contexto del aula; así como notan en primera línea los cambios en su experiencia de aprendizaje cuando se trata de un docente implicado por completo en la enseñanza a cuando se trata de una docencia meramente técnica y alejada de ellos y sus vidas.

Ejemplo de las citas que han hecho posible construir este apartado:

1:47 p 7 “si un profesor te exige algo que no te ha enseñado, no es buen profesor”

1:84 p 10 “A nosotras nos cambia el humor”

1:85 p 10 “puede ser que aprendáis menos”

1:102 p 12 “tú ya prefieres no preguntarle”

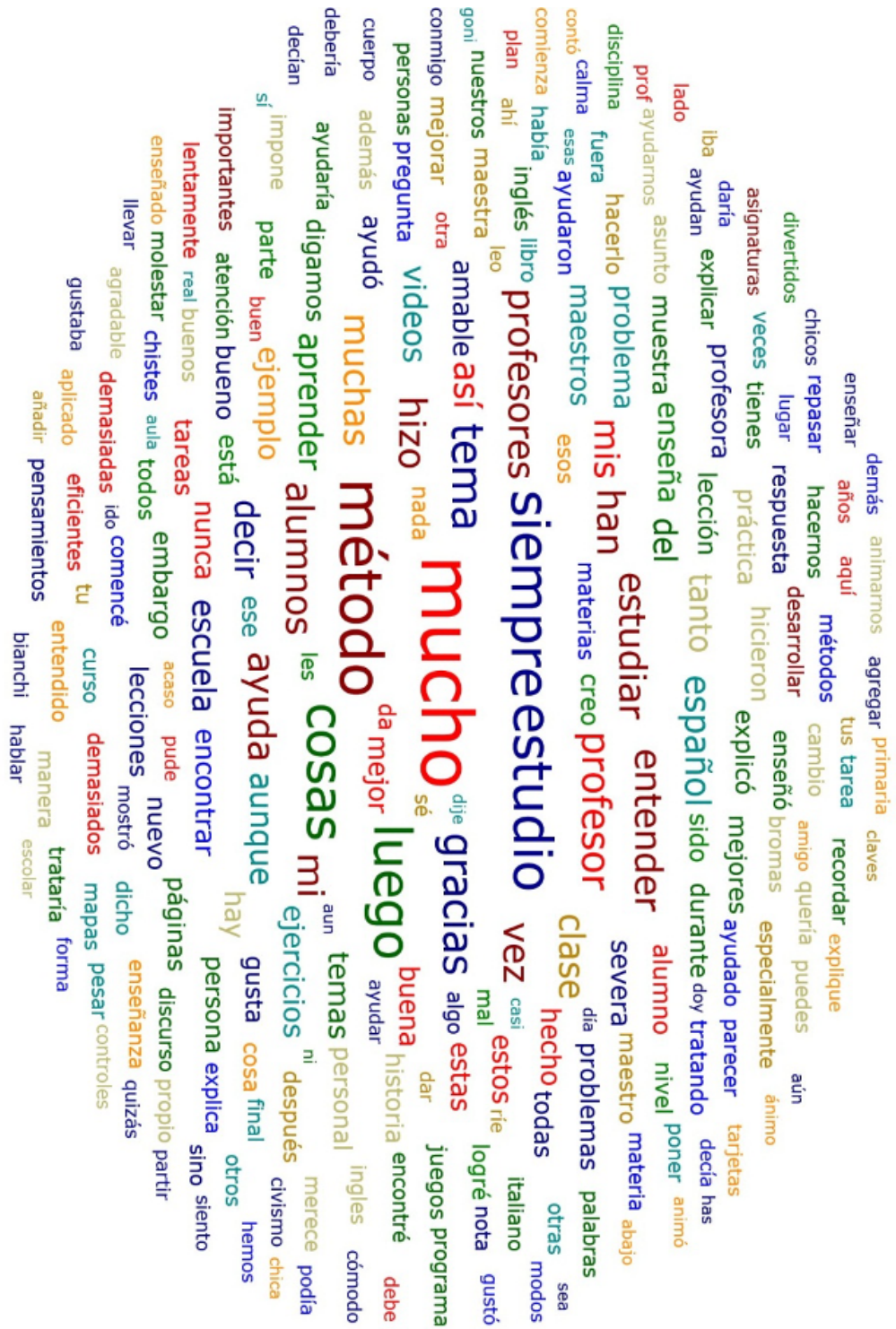
1:103 p 13 “te cierras más”

2:13 p 1 “pierdo el interés en la clase”

4.2. Resultados

4.2.1. Nube de palabras de la perspectiva de los alumnos

Figura 9. Nube de palabras de la perspectiva de los alumnos



Fuente: Autoría propia a través del programa Atlas.ti

Figura 10. Red de conexiones axiales de la perspectiva de los alumnos



4.2.3. Conclusión de la teoría emergente de la voz de los alumnos

A partir del análisis seguido en los tres primeros puntos, en este último apartado del análisis de datos se hace una síntesis que recoge un planteamiento coherente para la formación de una teoría consistente. En estas dos figuras reside el conjunto de datos obtenidos y el análisis que se extrae de los mismos, la nube de palabras manifiesta la cantidad de veces que han sido citadas por los alumnos según su tamaño y el mapa refleja la relación que se hace entre los contenidos que citan los propios alumnos (previamente codificados en el apartado anterior). Todo ello se expone a continuación:

4.2.3.1. Aspectos positivos

En el presente mapa conceptual se pone de manifiesto la red de conexiones de los conceptos y su categorización axial. En ella podemos ver cómo los alumnos le dan la mayor importancia a la personalidad del docente, distinguiendo entre personalidad con cualidades y actitudes positivas o estas mismas características en sentido negativo. Según los alumnos de educación secundaria a los que hemos tenido oportunidad de escuchar, esta personalidad es causa directa de las actitudes del docente y su trato hacia los demás y tienen una influencia directa en su aprendizaje. Esta influencia, bajo su punto de vista, termina teniendo impacto directo en sus resultados finales.

Para ellos, existe claramente una relación proporcional entre la enseñanza del profesor y su aprendizaje. Tal y como habíamos advertido que la personalidad positiva incidía en una enseñanza positiva, ésta ahora significa también que los alumnos tendrán un resultado positivo en su aprendizaje (si nos basamos en la experiencia que reportan). Ahora sí, este proceso de enseñanza positivo es causa, entonces, de su aprendizaje positivo y lo hace a través de acciones muy concretas; básicamente, el proceso educativo se apoya en la forma adecuada en que el docente trata a los alumnos y sobre esta relación adecuada con el estudiante, se edificará el proyecto de EA que se habrá de construir en el tiempo. El proceso de enseñanza-aprendizaje, para que sea exitoso, debe hacerlo por medio de procesos a los que ellos le atribuyen autoría al docente eficaz. Los alumnos nombran algunas acciones concretas que aparecen en el mapa conceptual, como las siguientes (escogidas directamente):

- **“Buena relación con los alumnos”**

- *“Yo personalmente, si tengo un profesor que sea amable me da más confianza aprender con él que con uno que sea más frío y que no explique bien. Y me motiva y predispone mucho más para aprender”.*
- *“Yo creo, que el profesor también tiene que ser, un poco, amigo de los alumnos” [...]. “El profesor siempre debe echar una mano al alumno, debe estar siempre a su lado y decirle que puede hacerlo, si el alumno no ha entendido debe volver a explicar”*
- *“Respetar a todos los alumnos de la misma manera sin hacer preferencias, un buen profesor repite si alguien no entendió y debe tener una buena relación con todos los alumnos”.*
- *“Debe ayudar a los alumnos a comportarse correctamente también a establecer relaciones más profundas entre ellos, en fin, de que no se burlen unos de otros y cosas por el estilo”.*
- *“Como decían mis compañeros, es uno de esos profesores que te saca una sonrisa explicando siempre las diferentes lecciones de una manera divertida y ligera. V enseña Y. Nunca me gustó anteriormente esa asignatura. Es uno de esos temas que siempre se me han negado, por así decirlo. Sin embargo, poco a poco nos está haciendo mejorar con sus enseñanzas”.*

- **El “modo de mantener la disciplina” y la proactividad en clase:**

- *“Te hace estar más atento también porque estás más a gusto [...] no es lo mismo llevarse bien en una clase a que se note la rivalidad”. [...] “Claro, tiene que haber intervalos de tiempo, un momento pues risa, otro momento más serio otro pues, normal estamos dando clase, pero si estamos todo el rato serio, pues al final pues nosotros nos aburrimos”.*
- *“Cuando llegó un alumno nuevo hace poco que era refugiado de Ucrania, ha llegado este trimestre, la profesora nos advirtió de que no podíamos hacerle nada, nos impuso un respeto, unas normas, se preocupó mucho por él”.*
- *“Entonces esto es lo que hacen los profesores para que escuchemos la lección tratando de identificar a los sujetos que más hacen, que más molestan tratando de calmarlos un poco, tratando de no disturbar a la clase”.*
- *“Definitivamente establecen reglas, pero también dejan hablar a aquellos que quieren hablar y decir algo importante”.*

172

- **La “explicación teórica del profesor” (y conocimiento de la asignatura):**

- *“Lo explicó bien y con calma y por lo tanto me gustó mucho”. [...] “logra explicar muchas páginas con pocas palabras de forma clara y sencilla. De hecho, el estudio lo encontré muy simplificado gracias a esto”.*
- *“Me ayuda mucho cuando el profesor explica con el diagrama en la pizarra, cuando prepara las presentaciones con PowerPoint, etc.” [...] “La parte que parece más pesada se las arregla para hacértela cada vez más divertida (y nunca se me ha dado bien esa asignatura)”.*
- *“Yo con el profesor X me siento muy bien, porque, enseña de forma en la que te puedes reír y pasártelo bien, divertido, mientras que a la misma vez estas aprendiendo las cosas que está enseñando”.*
- *“Que haya interacción, que explique, que pregunte si lo entendemos, que ponga ejemplos, que cuente anécdotas que tenga que ver con eso, cosas así. Sí, de la vida, no solo de la materia. Y los ejercicios también, no solo los ejercicios, sino también hablar sobre la vida con anécdotas y cosas que pasen en la vida real”.*

- **Las “actividades que motivan el interés del estudiante” (y varían la metodología):**

- *“Los momentos que más me han ayudado, son los juegos de Y, porque cuando damos algo pone un juego de ese tema y entonces eso también ayuda y se te queda en la mente y ya no se te olvida”.*
- *“a quien va bien, puede investigar algo en casa, y a los que van peor y pueden suspender el trimestre proponerles actividades, que si investigas sobre tal cosa y me traes algo con sus fotos, que sea entretenido”*

→ *“Disfruté mucho aprendiendo las horas del reloj en la escuela primaria, por ejemplo. Salimos afuera y con un palo aprendimos a leer las horas, con la sombra del palo. Calculamos el tiempo así”. [...] “Cuando teníamos lecciones en el jardín, trabajábamos en grupos al aire libre y llenábamos los formularios”.*

→ *Para aprender mejor, variaría de metodología: “Yo creo que es importante entender que, aunque nos tienen que tratar a todos iguales, no somos todos la misma persona, somos distintos y no a todos nos sirve la misma forma de enseñar. Intentar comprender mejor a los alumnos: sería difícil cambiar la metodología todos los días, pero sí que se podría hacer cada dos días para que la clase sea más dinámica y fácil de llevar”.*

- **La realización de “actividades que promueven la autonomía” (y la responsabilidad):**

→ *“En un grupo aprendemos a acercarnos, las personas construyen vínculos en un grupo”. [...] “Y tienes más recursos y te facilita más que aprendas”.*

→ *“Ella no es una profesora que te impone un método de estudio o te impone con violencia. Es una profesora que te deja libre que te permite encontrar tu método de estudio y aplicarlo a sus asignaturas. Se lo agradezco mucho. De hecho, es una de esas profesoras que más elogio”.*

→ *“Cuando me estudio el trabajo que he hecho yo, lo estudio con mis palabras y sé explicarlo, y si me lo estudio de la teoría que ha dicho el profesor, si por ejemplo se me olvida una palabra no sé cómo explicarlo. Por ejemplo, el año pasado hice un trabajo en Historia y luego cuando fui a una iglesia iba mirando las cosas y sabía de qué era porque había hecho yo el trabajo y se me quedó.”*

→ *“Que no se aburrieran en mis clases; mostrarles que me gusta lo que estoy haciendo para que les guste mi asignatura. Haría muchas actividades, por ejemplo, si estamos dando una cosa que las actividades de esa cosa sirvan para la vida diaria”.*

- **Buen “proceso de evaluación”.**

→ *“también tiene que ser empático y preocuparse mucho por los alumnos y por lo que van sacando. Y como va desarrollándose en la asignatura, si yo he sacado por ejemplo un tres, que igual dedique un poco de tiempo de la clase a explicarnos qué podíamos haber mejorado o decirnos cómo podemos hacerlo para la próxima”.*

→ *“y el trabajo diario que tú te has trabajado a lo mejor el curso entero, durante un año y que por un examen que puedes tener un día malo, te puedes quedar en blanco o lo que sea, te baja la nota y todo en general muchísimo, entonces cambiar los porcentajes, aunque sea un 50/50, pero que esté más equilibrado.*

→ *“Yo por lo menos cuando hago un trabajo se me queda un poco más que cuando me lo estudio para el examen”. “Porque lo estas escribiendo y se queda mejor”. “Estás más pendiente de buscar la información, como que la materia es menos densa en un trabajo que en un examen”.*

4.2.3.2. Aspectos negativos

Del mismo modo, por contrapartida tenemos justo al lado contrario de las características y prácticas positivas o eficaces, aquéllas que los alumnos reportan como negativas o ineficaces, es decir, que no logran llegar a los objetivos de aprendizaje de los alumnos. Lo que precisamente comentan de la personalidad peculiar de este tipo de docente, con características y actitudes negativas hacia ellos, es la experiencia de que repercute en su aprendizaje como un obstáculo que les impide atender y aprender en consecuencia.

Así, estas actitudes negativas docentes, hacen que los procesos de enseñanza también dejen que desear, estando unidas de modo directamente proporcional, es decir, ellos no reportan un docente con malas actitudes capaz de enseñarles óptimamente (si bien es cierto, que sí reportan que una buena actitud docente y la buena relación con el alumno no siempre sea sinónimo de un buen proceso de EA ya que debe ir acompañado de prácticas docentes eficaces concretas, para que el equilibrio del proceso se pueda dar y exista un aprendizaje eficaz – no sólo aparente amabilidad, sino además acciones eficaces). Por tanto, esta falta de cualidades docentes positivas, según los alumnos, crea consecuentemente:

- Una **falta de relación educativa eficaz** sobre la cual se construiría el puente educativo del proceso de EA por donde habría de transitar el conocimiento, se funda principalmente en un **estilo docente autoritario e impositivo o pasivo y desentendido** que quiebra la relación de confianza e inspira el temor y la apatía en los alumnos, predisponiéndoles negativamente al aprendizaje creando una ausencia de éste y, en algunos casos, hasta sirviendo como **ejemplo de mal comportamiento**:

- *“Claro, porque hay profesores que cuando le decimos que repitan las cosas para que lo entendamos mejor se lo toman a mal, por eso”.*
- *“a ver, yo creo que las clases que más amenas o fáciles se nos hacen son en las que hay mucha interacción entre profesor y P y cuando no es solo el profesor llega, suelta un rollo, manda ejercicios y los demás lo hacemos”.*
- *“El profesor influye mucho en la asignatura entonces, por ejemplo, cuando el profesor no tiene empatía o no se pone en tu lugar, pues no te apetece dar la asignatura o no te dan ganas de estudiarla, te deja de gustar la asignatura más por el profesor que por los contenidos”.*
- *“es que no da gusto que, por ejemplo, a una persona que se esfuerce lo mismo, o trabaje lo mismo, o haga lo mismo que tú, la traten mejor que a ti simplemente porque le cae mejor al profesor, o simplemente porque al profesor le dé ese día por ahí y tiene más favoritismo por ella [...] y se crea mal ambiente entre los alumnos, claro.*
- *“Desanimado porque a lo mejor el profesor te ha contestado mal, como que te humilla delante de todas las personas y eso te hace sentir mal. [...] “Un profesor borde que si “no haces esto” te penaliza con la asignatura y fuera del horario de la asignatura”.*
- *“Porque no te apetece... por ejemplo, si te hace una pregunta no te apetece contestar está todo el mundo callado... y después te vas a tu casa un poco así...”*
- *“Si entra con mala leche ya de primeras, si él ordena haz esto y haz esto con un tono muy alto de voz, pues no lo entiendo. Que no se lo tome todo a pecho”.*

- Ello se expresa en un caso omiso o **poco cuidado del docente por “mantener la disciplina” y una planificación** en clase y por tanto la inexistencia de ritmos que harán posible el trabajo bien hecho de forma sistematizada y operativa, ello devendrá en **resultados de aprendizaje negativos**, es decir, de la **ausencia de aprendizaje propiamente**:

→ *“Le tiene que gustar enseñar, si al profesor no le gusta enseñar, eso se refleja luego en las clases”.*

→ *“No, pero es que, además, es como que no quiere hacer algo divertido, siempre está con lo mismo, y lo mismo, y lo mismo. Todas las clases son iguales, todavía no he aprendido nada. Y después nos dice “aprendéroslo y lo practicáis en vuestra casa...”*

→ *“Claro, puedes aburrirte en la asignatura o no quieres que llegue porque no te esperas. Cada día a lo mejor con esa asignatura un día no te hace ni caso y otro día se puede reír de ti directamente y eso no es muy sano”.*

→ *“No aplica ningún tema para divertirnos, siempre, la voz muy seria, siempre; y no intenta aplicar algún juego. [...]. No adapta ningún material ni la asignatura”.*

→ *“Cuando el primer trimestre empezamos, en vez de empezar por lo más básico, empezó ya directamente con el nivel de este curso sin tener en cuenta lo que sabíamos... Empezamos con el tema 10”.*

→ *“Un compañero le dijo “enséñanos, por favor, enséñame los contenidos para poder hacer el ejercicio” y le dijo “a jefatura”.”*

- De este tipo de comportamiento y prácticas docentes, según los alumnos, es típico realizar **actividades que no motivan intrínsecamente a los alumnos, lecciones que son aburridas, causan desinterés, o didácticas que obstaculizan una ágil comprensión** y solo contribuyen a su confusión y no entendimiento.

→ *“Yo pienso que cuando los profesores se ponen a dar teoría, que la teoría es muy importante, pero que también realicen como hemos dicho antes actividades en las que mezclen diferentes conceptos porque si tú haces un examen de historia que memorizas todo y luego lo sueltas en el examen y ya no te acuerdas... que sea mejor asimilar los conceptos y no lo pongas en el examen todo y punto, se te olvide al poco tiempo”.*

→ *“Porque a lo mejor los profesores dicen tal tú no has estudiado, no has trabajado en clase; pero yo no me rindo académicamente, o sea no se preocupan por lo que me pasa, solo se preocupan de que saque buenas notas en sus asignaturas”*

→ *“Porque hacer las lecciones todas iguales es pesado y monótono.” [...] “Porque cuando se hace algún examen uno se lo estudia todo de memoria y cuando haces el examen a lo mejor se te olvida, pero cuando haces el Power-Point o algo práctico te ayuda más a aprender”.*

→ *“Creo que cambiar la técnica sería importante porque yo realmente, H no me lo aprendo, es como que yo no aprendo H, yo me lo estudio, lo echo en el examen y después no me acuerdo de nada. Es como que no aprendo nada”.*

- *“Que sea más razonable ¿no? Vale muchísimo más el esfuerzo de todo un año que el ejercicio de un día, [...] porque los exámenes, que hacemos dos o tres por trimestre, son tres días solo, pero es que el trabajo diario es todo el año y suma muy poco y estas todos los días trabajando”.*
- *“Porque muchas veces sientes que lo estás haciendo por obligación, no por aprender tú mismo y eso hace mucho”.*

V. CONCLUSIÓN

177

*“No podéis preparar a vuestros alumnos para que
construyan mañana el mundo de sus sueños, si
vosotros ya no creéis en esos sueños; no podéis
prepararlos para la vida si no creéis en ella; no podréis
mostrar el rumbo si os habéis sentado, cansados y
desalentados, en la encrucijada de los caminos”*

(Célestine Freinet)

5.1. DISCUSIÓN

La calidad de la enseñanza no significa lo mismo para todos y en todos los contextos, depende de quien la entienda y cómo la construya (Crosby, 1979). Sin embargo, la fuerza se debe hacer en aunar conceptos y establecer una base común, no como calidad verdadera sino como calidad sustitutiva (Sato, 1992). Tal y como apunta Zabalza (2012), ninguna práctica es perfecta en sí misma, sino que depende siempre de su contexto, de los participantes, del currículum y las condiciones... en definitiva, “ningún profesor es un compendio completo de buenas prácticas” (p. 19), sino que el esfuerzo de la investigación radica en identificar bases comunes en los docentes y su enseñanza que sean susceptibles de llamarse “buenas prácticas”, las que son eficaces y pueden observarse como tal (Hattie, 2009), se les de visibilidad y pueda, así, servir a otros en la misma dirección: que no es otra que el óptimo aprendizaje de los alumnos. En esta base común, el primer escalón debe ser de la eficacia de la enseñanza en términos de justicia (Rawls, 2012); en el diálogo social e histórico se materializa en una justicia basada sobre dos pilares fundamentales que son la calidad y la equidad, que no es otra cosa que dar a todos y cada uno lo que necesite y potenciar su máximo desarrollo en las distintas fases del arco de la vida (UNESCO, 1996), como clave de influencia y transformación social.

No existe un profesor eficaz unívoco, concreto y completo, así como tampoco existen unas prácticas de enseñanza predeterminadamente perfectas que demuestren ser netamente mejores que otras en todos los contextos, sino que ambos se entablan en un proceso complejo y continuo y su éxito o no, dependerá de las circunstancias y de los participantes del escenario en que se encuentren (Cohen y Grossman, 2016). Unas necesidades u otras, requerirán de unas metodologías u otras y los recursos con los que contemos, harán posibles unas actividades u otras que afianzarán más o menos adecuadamente los aprendizajes a enseñar. Indefiniblemente, el buen profesor (Stolz, 2018) es un concepto que se va construyendo en el tiempo y depende del contexto, si bien es cierto que las facultades morales y éticas en éste permanecen estables si lo relacionamos con el docente educador (según los estudiantes), el depositario del saber, el que sabe explicar los contenidos más que saber estos para sí mismo y que se preocupa por sus alumnos y hace lo mejor posible en post de su aprendizaje, comprometiéndose hasta a sí mismo lo que hace necesaria su vocación docente.

En ello, nos atrevemos a afirmar que la calidad como eficacia es calidad como transformación: los alumnos son quienes mejor pueden y deben expresar si ha habido o no ese avance cualitativo y cuantitativo en ellos y no únicamente unas pruebas de evaluación estandarizadas, que poco pueden transmitir sobre el desarrollo real e interno del alumno; es, por tanto, a ellos a quienes debemos preguntar (Quaglia y Corso, 2014) y hacia ellos hacia donde debemos mirar (Hattie, 2009). Mirar al alumno constantemente en el proceso de EA es fundamental para reajustar las distintas ruedas que entran en juego en el engranaje educativo: el docente, el currículum y el alumno, siempre en consonancia con el resto de la comunidad educativa (Tomlinson, 2006), si queremos ser eficaces.

Es, también, fundamental manifestar que no he encontrado diferencia entre los alumnos de los centros públicos o privados, ni en cuanto a su personalidad ni tampoco respecto a su visión sobre la buena enseñanza e ilusión por su aprendizaje y desarrollo integral; en cambio, sí que me ha parecido encontrar una distancia casi insalvable en el modo en que estos aprenden, a partir de la enseñanza de sus docentes, por lo que se puede apuntar hacia la diferencia en el modo en que se les enseña y el control que se establece sobre esta docencia. Este aprendizaje es directamente proporcional al tipo de enseñanza que reciben y depende fundamentalmente de: el docente, en primera instancia, y en segundo plano, encontramos el proyecto educativo del centro y su metodología de trabajo que engloba a todos los docentes y su forma de proceder en el aula. De ahí la importancia fundamental del Desarrollo Profesional Docente (Hattie, 2003, p. 10), así como que estas iniciativas sean

contextualizadas en el mismo centro y participadas por la mayor parte del claustro de profesores (Alcolea y Nieto, 2014); la enseñanza debe verse como una profesión en una forma de servicio público que requiere de los maestros un conocimiento experto y habilidades especializadas, adquiridas y mantenidas a través de un estudio riguroso y continuo; también exige un sentido de responsabilidad personal y corporativa para la educación y el bienestar de los alumnos a su cargo (UNESCO, 1998b).

Por ello, el desarrollo interno del alumno a partir de la enseñanza del docente eficaz, es una mirada humanista lejos de planteamientos estancos, con la persona como centro y finalidad. Este acercamiento tiene más posibilidades de incrementar la motivación intrínseca, la creatividad, el pensamiento crítico, el razonamiento profundo y, en definitiva, la madurez integral de la persona en su conjunto (incluyendo tanto el desarrollo académico, como el personal y su trascendencia social) que devendrá en su influencia en el rendimiento, probablemente más que otras metodologías que busquen el resultado más que el desarrollo personal, invirtiendo el sentido y la finalidad misma de la educación (ésta es una afirmación repetida por diversos alumnos en distintos niveles educativos, como se puede comprobar en las transcripciones y en los resultados).

Las nuevas políticas, planteamientos, y líneas de acción se ven llenos de ideas renovadas, pero, sobre todo y sin lugar a dudas, la más innovadora (a la vez que clásica y perenne, que no caduca y se mantiene esencial) es la de volver a mirar al alumno y retornarle esa parte que le pertenece y que, por ende, solo él puede ocupar. Si esto no lo hacemos así, es muy probable que sigamos fallando en la ansiada mejora y sin conseguir el cambio anhelado. Nos encontramos ante un sistema educativo anclado en prácticas rutinarias, “las costumbres hacen leyes”, donde se siguen enseñando contenidos tal y como se recuerda de los propios docentes, pero las prácticas de innovación y las metodologías activas no están regularizadas ni por tanto implementadas como tal, el desarrollo profesional docente podría ser un recurso mucho más explotado y participado por el profesorado (incluso obligatoria y semanalmente, con sesiones breves y precisas que no superan la mitad de una hora haciéndola plausible a todas las circunstancias del cuerpo docente – tal y como se propone, por ejemplo, en el modelo de “Rosenshine 10 Principles” que incluye, además, la visión del alumnado y lo que se expresa a partir de su Voz) para la mejora de la realidad en el aula: el consecuente impacto en el aprendizaje. En cambio, por parte de los alumnos, se abren nuevas miras y se proponen miradas refrescantes que no conocen lo que fue sino lo que es y lo que podría ser; quizá el escucharlas pueda darnos ideas más acertadas y alentadoras, pues a medida que las ponemos en práctica, vemos que van surtiendo efecto, y que no eran “ensoñaciones” ...

El ya emblemático informe Delors, apuntaba con acierto los cuatro pilares sobre los cuales construir la educación (ser, convivir, saber y hacer) para poder alcanzar un verdadero aprendizaje atento a las exigencias del mundo actual - desafiante y enriquecedor -, un aprendizaje profundo, para la comprensión (Darling-Hammond), en definitiva, un aprendizaje para el crecimiento personal y su consecuente transformación social (propuesta pedagógica de Don Bosco, afortunadamente entre muchos otros, quien desgastó su vida entera al servicio de este ideal de cuyos frutos seguimos bebiendo todavía hoy y que ha logrado trascender a múltiples contextos y promocionado o transformado su estado original). En esta Tesis se le da un orden comprensivo de la mano de la Jerarquía de las necesidades de Maslow, dotándolos de un sentido humanista, integrando al conjunto de la persona y no solo académico, sino que se debe arraigar en primera instancia la parte personal y afectiva (básica para que exista una relación de acompañamiento auténtico capaz de mover la disposición de la persona desde su propia elección), siguiendo por la parte social (donde el deseo egoísta no impere sobre el altruista, es decir, centrado en el equilibrio entre el bien propio y el bien a los demás), más tarde académico (por su irrenunciable necesidad del desarrollo de las capacidades humanas para el propio bienestar y la satisfacción profunda de sabernos realizados plenamente, cada

uno de forma única e irreplicable) y por último, su influencia social (quien así vive, es núcleo de movimiento e influencia en el entorno en que se desarrolla y su acción termina transformando su entorno y el de las personas que tiene entorno): en esto radica el desarrollo personal, social y académico de una verdadera educación. Esto no sirve solo para los colegios e institutos, sino que debe ponerse en marcha desde la formación y la evaluación del profesorado, si queremos ahondar en un cambio profundo y real, pues, como se ha visto, el docente es el primer elemento de impacto en el alumno: su forma de ser y su forma de actuar. Es por ello que, como punto culminante, la Taxonomía de Bloom revisada pone de manifiesto la evaluación como forma de reorganización de la información inicial para dar paso a nuestra anexión genuina que no es otra cosa que la creación de algo nuevo e inédito que mejora lo que venía siendo (a través de la reflexión y la toma de conciencia del proceso seguido y su consecuente toma de decisiones y actuación que conducen al cambio). Aquí se propone como último paso de un proceso educativo que retorna en sí mismo, pero con originalidad y autenticidad, reinventándose y mejorándose a sí mismo, sobre la experiencia construida durante el proceso vivido: es el aprendizaje, como tal. Ya Rogers, Formella, Maslow y muchos otros que se añaden a esta visión sobre la fuerza de la educación, le han llamado la “auto-regulación”, “madurez”, autorrealización”, en definitiva, el desarrollo de sí, el autocontrol de uno mismo para poder llegar a los demás en busca del Bien y del Amor (Fromm) y el consecuente desarrollo social (Don Bosco).

Es por ello que Shulman (2005) apuntaba que la investigación en educación debía construirse sobre cinco formas de conocimiento: empírico, moral, conceptual, operativo y sus respectivos protocolos de actuación (en línea con nuestros resultados y conclusión). No por nada, también Santrock (2021) apunta con decisión la importancia de proveer a los alumnos de numerosas oportunidades de ejercitar las habilidades prácticas como culmen del proceso de EA, sobre todo y más que nunca, en la educación secundaria. En su libro donde une entrelazadas la enseñanza y el aprendizaje, pone de manifiesto que las características más destacadas en un buen enseñante por parte de los estudiantes sean: el sentido del humor, la capacidad de motivarlos, el conocimiento profundo de su materia, su saber explicar con claridad y, por último, su irrenunciable implicación personal en la profesión docente; por el contrario, las características que destacan negativamente en los docentes que no conseguían lograr su aprendizaje, eran: las lecciones aburridas, con explicaciones enrevesadas y confusas, mostrando favoritismos por los mejores estudiantes, y teniendo otros malos comportamientos con los demás que sienten que esperan más de ellos de lo que esos mismos docentes les han transmitido (como si debieran “aprender por arte de magia” o “hacer sonar la flauta, por casualidad”).

Es importante exponer, además, cómo en mis entrevistas en el centro, no sólo entrevisté a los alumnos, sino que, en las conversaciones informales con los docentes, hubo muchos datos reveladores y cautivantes. Casualmente, los alumnos reportaban una experiencia de aprendizaje de docentes con quienes mantenían muy buena relación y se implicaban personalmente en su docencia e innovaban en ella – paradójicamente estos docentes luego resultaban tener una experiencia muy similar en su enseñanza y su compromiso con ella; en el caso opuesto, los docentes de quienes se reportaban peores experiencias argumentaban que los alumnos no entregaban bien los trabajos y que no sabían hacer bien las cosas... comprobé cómo este mismo relato en la experiencia de los alumnos era bien distinto: ellos mismos, confesaban que su aprendizaje dependía de forma directamente proporcional con profesor de la asignatura (con ejemplos muy ilustradores) y su interés y profesionalidad a la hora de impartirla. Estos, los alumnos, se sienten libres o cohibidos para mostrar lo que saben y lo que no, así como lo que avanzan en función de su relación con el profesor en cuestión o cuanto no, ya que de él aprenden “todo”, tanto si es positivo como negativo. Aquí, la función o, si se prefiere, la misión del docente, es clave para que los alumnos quieran aprender y puedan aprender bien, en profundidad, así como que lo consigan realmente. En ambos casos (un docente x, y sus

alumnos x – sin saberlo ellos mismos) pusieron el mismo ejemplo a la investigadora: éste trataba sobre un ejercicio de exposición de un autor y su obra. Los relatos sobre los hechos fueron curiosamente opuestos según se tratara de una parte u otra: mientras el docente x contaba que los alumnos no hicieron bien su trabajo en absoluto, estos argumentaban – sin tener conocimiento los unos de los otros – que un docente x les había mandado hacer dicho ejercicio sin haberles explicado prácticamente las directrices a seguir, lo cual despertó la furia del primero finalmente y que ellos veían descompensada su respuesta con aquello que les había enseñado; añadieron a esto que cuando más aprendían y mejor lo hacían era cuando el profesor/a enseñaba con interés y les explicaba exactamente lo que tenían que hacer (así como les daba márgenes de libertad para hacerlo de una manera personalizada, lo cual les motivaba todavía más, pues “aprendían haciendo” y “se les quedaba más” en la mente, es decir, que el aprendizaje perduraba a lo largo del tiempo por haber sido construido sobre la experiencia, la práctica misma de esa habilidad). Aquí se puede ver las diferencias en el relato, si bien implícitamente el no cumplimiento de los objetivos de aprendizaje por parte de los alumnos, dependería en gran medida de la relación con el docente y el tipo de enseñanza que este imparta en clase (figurándonos en la veracidad de los hechos, aunque ahora sirva sólo como ejemplo).

Otro punto, fundamental, es hablar sobre la concepción del alumno como persona y no con mirada utilitarista y parcial donde lo que realmente importe sean los resultados, sino su desarrollo completo y personal. Así se desarrolla cada personalidad, como integración de sus distintos apartados (afectivo, cognitivo y conductual – Formella, 2009). Las consecuencias de este objetivo son indudablemente la mejora de resultados académicos y una consecuente cohesión social a largo plazo; en ningún caso, el ascenso social, la búsqueda de un trabajo remunerado u otros objetivos particulares, pueden sustituir al objetivo principal que es la persona en sí misma, pues no se puede dejar en segundo plano como ocurre, por desgracia, en multitud de casos. Los alumnos son conscientes de ello y lo expresan genuinamente: para ellos, un buen profesor y una buena enseñanza no son los que buscan obtener de ellos buenos resultados en las pruebas de evaluación y cuando esto ocurre así, su desarrollo se ve aminorado y, a su vez, afecta a las notas resultantes; por el contrario, un docente capaz de equilibrar justamente el balance entre vocación y profesionalidad, es el que logra conectar directamente con los alumnos y conducirlos con las técnicas más sofisticadas para cada caso y momento, a su desarrollo integral, en cada uno de los niveles de desarrollo en el que se encuentre el alumno; al mismo tiempo, el docente va creciendo también fruto de esta relación educativa eficaz y se construye a sí mismo y su enseñanza en base a ella, la relación con los alumnos es, pues, fundamental (lo que se refleja de modo unánime en las respuestas de las encuestas y que se profundizará en estudios posteriores). Ellos mismos lo ponen de manifiesto y se puede comprobar en estudios empíricos que tratan el impacto del docente individual en el resultado de sus alumnos en particular, de forma directamente proporcional (Cooper y McIntyre, 1996; Rockoff, 2004; Williams, Sullivan y Kohn, 2012; Bergmark y Kostenius, 2018; Santrock, 2021, etc.).

Efectivamente, los alumnos saben lo que significa para ellos un profesor eficaz y no han estudiado la literatura científica, pero lo saben porque lo han visto y lo han vivido: para ellos el buen profesor es principalmente alguien que les aprecia y les escucha, primero individualmente, viéndolos como personas, y segundo grupalmente, creando un ambiente de clase propicio para aprender (con disciplina a la vez que confianza y fomentando buenas relaciones entre los integrantes), tercero, conoce profundamente los contenidos de la materia y los sabe explicar con metodologías varias que se adapten a ellos y al tema de estudio, y por último sabe hacerles ponerlos en práctica y sabe valorar verdaderamente su desarrollo completo, no con meros instrumentos estandarizados, o al menos no sólo, sino de forma procesual, constante y de múltiples modos que lo puedan constatar, ayudándoles a desarrollarse y a tomar responsabilidad, en definitiva, empujándoles a madurar y a ser ellos mismos con autenticidad. Muy lejos de lo que se pueda pensar, como en el propio caso descubrí por sorpresa,

hay que destacar que los alumnos, cuanto más pequeños, más conscientes son de la configuración de un buen enseñante y menos confusión hacen entre su experiencia y la docencia, sabiendo identificar con precisión cada causa y su consecuencia, con detalle cada fundamentación: pues ellos han experimentado la enseñanza del docente en primera línea y por medio de su propio aprendizaje en primera persona. A quién, mejor que a ellos, preguntar.

Básicamente, con palabras sencillas y más generalizadas, los alumnos han repetido muchos de los índices de los que se trata detalladamente y en su complejidad dentro de la literatura científica. Aunque no han repetido absolutamente todos los ítems ni con la misma precisión, sus testimonios relataban con maneras muy informales aquello de lo que efectivamente se da cuenta en la acertada bibliografía. Esto, podría avalar nuestra propuesta incipiente de la mirada atenta al alumno por parte del docente; no estamos aludiendo aquí a pruebas más sofisticadas o evaluaciones externas y comprometidas. Simplemente se trata de escuchar al alumno, no solamente a lo que dice sino a su persona, a lo que hace y lo que no, a lo que expresa y lo que no, al cómo se comporta, su relación y su argumentación. Ver nuestra enseñanza reflejada en el alumno, es nuestra mejor prueba de evaluación, y, sin duda, opera en nuestra conciencia. Seguramente, no haya mejor juez que nosotros mismos, en transparencia. Poder ver lo que hacemos y lo que nos falta, lo que mantenemos y lo que cambiaremos, lo que nos falta por aprender y lo que hemos acertado con éxito: todo ello, solo lo sabremos si escuchamos la Voz del alumno y nos miramos en su reflejo, ellos son, sin duda, nuestro mejor espejo. Mediante la presente investigación, puede verse cómo estos reportan resultados muy homólogos entre los estudiosos y su experiencia, entre quienes investigamos y lo que ellos experimentan. Ellos son el instrumento más fiel para calibrar nuestra enseñanza, para que podamos ajustar con validez el proceso educativo que es a la vez la enseñanza y su consecuencia, por tanto, enseñanza-y-aprendizaje. Los dos polos están inmersos en un mismo balance y de los dos a la vez depende el justo equilibrio y la consecución de los objetivos de aprendizaje. En esto radica el secreto de la educación: en la acción conjunta y participada de dos sujetos libres y activos, de cuya reciprocidad depende la transición de la Cueva al exterior.

Es por ello que, en base a los resultados de investigación ha surgido un elemento imprevisto que no estaba pensado. De esta iniciativa de regular nuestra enseñanza en mira a los alumnos y su aprendizaje, se propone como continuación una sencilla tabla de autoevaluación docente en el [Documento nº15](#) de los Anexos, que podría ser de utilidad si se diera por probada su validez (lo que se contempla en la Prospectiva). Para su construcción se ha tenido en cuenta tanto la perspectiva disciplinar como la discente, que no es otra cosa que nuestros resultados de investigación. Queda limitada en este estudio su validez comprobada, lo que se tendrá en cuenta para futuras investigaciones como veremos en el siguiente apartado (precisamente, en las Limitaciones). Por su posible utilidad, de manera tosca y sin probar, se ofrece en el último documento de los anexos por si se quisiera observar.

*“Es deseable que quien lea esta sencilla Tesina
empiece a buscar, en los temas a desarrollar como docente,
las ‘motivaciones’ adecuadas y hacer un desarrollo
‘interesante’ de lo tratado. Es fácil que en el primer año sólo
descubra algunos de sus aciertos didácticos; pero
persistiendo en ello luego alcance un manantial permanente
de su inspiración como maestro, consiguiendo un estímulo
trascendente en sus alumnos y un perfeccionamiento
docente que dignifique su labor profesional”*

(Salvador López Arruebo, 1988)

5.2. Conclusiones

5.2.1. Relación de objetivos y conclusiones

Las conclusiones de este trabajo tienen la finalidad de responder a las cuestiones de investigación que se formulaban inicialmente. Es esto lo que busca este apartado: dar respuesta fundamentada a nuestros interrogantes. Recordemos que dichos interrogantes eran dos: a) ¿qué piensan los alumnos sobre el docente eficaz a partir de su experiencia de aprendizaje?; y b) ¿qué piensan los alumnos sobre las prácticas docentes eficaces a partir de su experiencia de aprendizaje? A través de ellos se pretendía dar respuesta al objetivo principal de nuestro estudio: explorar la perspectiva que los alumnos tienen del docente eficaz y sus prácticas docentes eficaces y la relación que éstos establecen con su aprendizaje cuyo fin es iluminar la literatura especializada en el tema. Respondiendo a cada una de las cuestiones por separado, nos encontramos con la necesidad de ligarlas entre sí ya que las conclusiones se entrelazan unas con otras.

1. La perspectiva de los alumnos sobre el docente eficaz en relación a su aprendizaje.

a. Identificar y describir casos de docentes considerados eficaces por los alumnos.

- i. Conceptualización de los alumnos sobre el docente eficaz
- ii. Descripción de docentes que son considerados eficaces por los alumnos

b. Dimensiones y rasgos del docente eficaz considerados más importantes por los alumnos.

- i. Atributos que destacan en ellos (y los que no)
- ii. Razones por las que destacan esos atributos (y las que no)

c. Comparar la perspectiva de los alumnos sobre el docente eficaz con la teoría configurada.

- i. Semejanzas entre la perspectiva de los alumnos y la perspectiva disciplinar sobre el docente eficaz
- ii. Diferencias entre la perspectiva de los alumnos y la perspectiva disciplinar sobre el docente eficaz

2. La perspectiva de los alumnos sobre las prácticas docentes eficaces en relación al aprendizaje.

a. Identificar y describir las prácticas docentes consideradas eficaces por los alumnos.

- i. Conceptualización de los alumnos sobre las prácticas docentes eficaces
- ii. Descripción las prácticas docentes consideradas eficaces por los alumnos

b. Dimensiones y rasgos de prácticas docentes eficaces consideradas más importantes por alumnos.

- i. Atributos que destacan en ellas (y los que no)
- ii. Razones por las que destacan esos atributos (y las que no)

c. Comparar la perspectiva de los alumnos sobre las prácticas docentes eficaces con la teoría.

- i. Semejanzas entre la perspectiva de los alumnos y la perspectiva disciplinar sobre el docente eficaz
- ii. Diferencias entre la perspectiva de los alumnos y la perspectiva disciplinar sobre el docente eficaz

1. La perspectiva de los alumnos sobre el docente eficaz en relación a su aprendizaje.

a. Identificar y describir casos de docentes considerados eficaces por los alumnos.

i. Conceptualización de los alumnos sobre el docente eficaz

De acuerdo con las perspectivas de los estudiantes un docente es eficaz cuando reúne las siguientes características: tienen cualidades y actitudes positivas personalmente y con los alumnos, que sabe mantener un buen clima de clase (proactividad), así como reconocen su influencia directa en su aprendizaje.

ii. Descripción de docentes que son considerados eficaces por los alumnos

En cuanto a las cualidades y actitudes que constituyen la personalidad de los docentes eficaces según los alumnos, están: que tienen buen humor; son empáticos, amables, amigables, alegres, felices, cálidos, dispuestos, colaboradores (brindan su ayuda), serenos, comprensivos, graciosos, pacientes, preocupados, simpáticos, decididos, educados, respetuosos, innovadores, divertidos, eficientes (en el alcance de los objetivos de aprendizaje); joviales; buenas personas; se comunican efectivamente; transmiten confianza e interés por el estudiante, además se acercan a él; es un guía; poseen vocación y disfrutan haciendo su trabajo; estricto moderadamente; les sonríe frecuentemente.

1. La perspectiva de los alumnos sobre el docente eficaz en relación a su aprendizaje.

b. Dimensiones y rasgos del docente eficaz considerados más POSITIVOS por los alumnos.

i. ATRIBUTOS que destacan en ellos

Actitudes y Personalidad positivas; Formas adecuadas de tratar y relacionarse con los estudiantes; Formas de cultivar disciplina; Incidencia de las actitudes positivas de los docentes en los procesos de aprendizaje; Incidencia de las cualidades positivas de los docentes en los procesos de aprendizaje.

ii. Razones por las que destacan esos ATRIBUTOS

→ [1.a] Actitudes y Personalidad positivas.

En cuanto a las actitudes son docentes que tienen buen humor; son: empáticos, amables, amigables, alegres, felices, cálidos, dispuestos, colaboradores (brindan su ayuda), serenos, comprensivos, graciosos, pacientes, preocupados, simpáticos, decididos, educados, respetuosos, innovadores, divertidos, eficientes (en el alcance de los objetivos de aprendizaje).

→ [1.b] Formas adecuadas de tratar y relacionarse con los estudiantes.

Hacen las clases divertidas y alegres con alguna que otra broma; están dispuestos a responder las interrogantes; establecen un buen trato con los estudiantes; brindan su ayuda cuando es necesario tanto en los procesos de aprendizaje como en lo personal; brinda su amistad; involucra a los estudiantes en el proceso de aprendizaje; piensa en el bienestar de sus estudiantes; empatiza con los alumnos; dicen cosas que motivan; trata a los estudiantes como personas importantes; escucha activamente a sus estudiantes y les brinda la oportunidad para que se expresen; hace ver que cree en ti; te permite participar del proceso y escoger; despierta el interés de los estudiantes; incentiva a pensar que lo puede lograr; te hace sentir orgulloso de ti mismo; felicita al estudiante por sus logros; establece familiaridad con sus estudiantes; demuestra que entiende a sus estudiantes; le da ánimo a sus estudiantes; impone disciplina en el aula de buena forma.

→ [1.c] Mantienen un buen clima de aula.

Buscar formas de mantener el buen funcionamiento de la clase es tener a los estudiantes ocupados o entretenidos; advertir sobre el comportamiento que se debe tener en aula y en especial con otros compañeros, principalmente, con casos especiales como refugiados; imponer respeto; usar normas; estableciendo relaciones profundas entre los estudiantes; permitir que los estudiantes expresen sus ideas; observar y orientar la relación que se establece entre pares (estudiantes); identificar los diferentes tipos de estudiantes (los que molestan y los que no) e imponer normas adecuadas con cada uno.

→ [1.d] Incidencia de las actitudes positivas de los docentes en los procesos de aprendizaje.

Las actitudes de los docentes eficaces hacen que los estudiantes se eduquen no solo con conocimientos teóricos sino como personas, se sientan tranquilos en el proceso de enseñanza y aprendizaje y ganen confianza; los estudiantes se muestran más atentos, interesados y motivados; aprendes a escuchar a los demás, a ser responsable, respetuoso; se muestran comprometidos; aprenden mejor; evitan errores o buscan la manera de corregirlos.

→ [1.e] Incidencia de las cualidades positivas de los docentes en los procesos de aprendizaje.

Las cualidades positivas de los docentes, de acuerdo con la percepción de sus estudiantes, inciden en su aprendizaje ayudándolos a tener un mejor carácter, convertirse en un adulto educado y formal, ser mejores personas. Sirven como una segunda crianza, hace que el estudiante se sienta cómodo y facilita el gusto por el aprendizaje, ayuda a crear una forma de ser, otorga libertad al alumno para que exprese lo que no entiende, educa en civismo, ayuda a la auto-aceptación.

1. La perspectiva de los alumnos sobre el docente NO eficaz en relación a su aprendizaje.

b. Dimensiones y rasgos del docente eficaz considerados más NEGATIVOS por los alumnos.

i. DEFECTOS que destacan en ellos

De acuerdo con las perspectivas de los estudiantes, un docente no eficaz posee las siguientes características: Actitudes y Personalidad negativas; Formas no adecuadas de tratar y relacionarse con los estudiantes; Formas negativas de establecer el clima adecuado; Incidencia de las actitudes negativas de los docentes en los procesos de aprendizaje.

ii. Razones por las que destacan esos DEFECTOS

→ [-1.a] Actitudes y Personalidad negativas.

De acuerdo con los estudiantes las actitudes y la personalidad de los docentes no eficaces son: asistir a clases con mal genio, trasladar los problemas de una clase a otra, penalizar de mala manera los estudiantes, no es empático con los estudiantes ni se interesa por ellos, crea conflictos por cualquier cosa, impone un método de estudio o violencia, es muy serio y estricto, exige aprendizajes que no ha enseñado.

→ [-1.b] Formas no adecuadas de tratar y relacionarse con los estudiantes.

Algunas de las formas de tratar que los estudiantes perciban como negativas o que caracterizan a los docentes no eficaces son: amenazar al estudiante con llevarlos la jefatura, bajar puntos; llamar a casa, expulsiones, entre otras; ser serio, faltarles el respeto al llamarlos cosas como, guarros o nenes o; mantener un tono fuerte al comunicarse, ir a dar clases como si fuese obligado, predisponer o suponer un mal comportamiento por parte de algunos estudiantes; mantener una mala actitud cuando le preguntas como al responder “pues no sé nene búscate la vida”; burlarse de los estudiantes; no aceptar que no todos tienen la misma capacidad; no creer que el estudiante se esté forzando a ser lo máximo; no atender a las necesidades y dudas de los estudiantes señalando que ya lo han explicado; humillan a los estudiantes incluso delante de otras personas; no se interesa por los estudiantes; contesta mal, tienen favoritismo, crean conflictos.

→ [-1.c] No mantienen un buen clima de aula.

Algunas de las formas negativas que poseen los docentes no eficaces para mantener el funcionamiento del aula son: obligar a hacer cosas incluso cuando el estudiante no es responsable de ello y amenazar, estilo autoritario e impositivo o pasivo y desatendido, mal ejemplo de comportamiento.

→ [-1.d] Incidencia de las actitudes negativas de los docentes en los procesos de aprendizaje.

Las actitudes tienen incidencia directa en el comportamiento y la actitud del estudiante y, por ende, en los procesos de aprendizaje. Si el docente posee una actitud negativa puede incidir en el estudiante en: limitar su proceso de aprendizaje, la adaptación del estudiante; no permite que el estudiante entienda; condiciona la actitud del estudiante, les cambia el humor, prefieren no preguntar; aprenden menos; se vuelven más cerrados, callados y miedosos; pierden el interés por la clase generando que se aburran de la asignatura o no quieran que el docente llegue; se distraen con facilidad; se bloquean en cuanto al aprendizaje; no hay vínculo con lo que se enseña; realizan las actividades por obligación y no por aprender; crea enemistades; se condiciona negativamente el ambiente de aprendizaje. No obstante, para quien analiza la situación, las malas actitudes de los docentes hacen que los estudiantes aprendan a no ser iguales a ellos y no repetir esas malas conductas, a respetar a los demás, a ser empáticos.

→ [-1.e] Incidencia de las cualidades negativas de los docentes en los procesos de aprendizaje.

Algunas de las Incidencia de las cualidades negativas del docente en los estudiantes y en su proceso de aprendizaje son: generan desánimo, dificultades de atención, aburrimiento, ataque de ansiedad.

1. La perspectiva de los alumnos sobre el docente eficaz en relación a su aprendizaje.

c. Comparar la perspectiva de los alumnos sobre el docente eficaz con la teoría configurada.

- i. Semejanzas entre la perspectiva de los alumnos y la perspectiva disciplinar sobre el docente eficaz
- ii. Diferencias entre la perspectiva de los alumnos y la perspectiva disciplinar sobre el docente eficaz

Tabla 4-5(a). Semejanzas y diferencias entre la perspectiva de los alumnos y disciplinar sobre el docente eficaz

D O C E N T E E F I C A Z	PERSPECTIVA DISCIPLINAR	PERSPECTIVA DISCENTE (POSITIVAS)	SEMEJANZAS	DIFERENCIAS
	Cómo es	[1.a] Personalidad positiva; [1.b] Forma adecuada de relacionarse con al.;	★	
	Pasión	[1.e] Incidencia de las cualidades positivas de los docentes en los procesos de aprendizaje;	★	
	Qué piensa	[1.a] Actitudes positivas; [1.b] Formas adecuadas de tratar a alumnos	★	
	Proactividad	[1.c] Mantienen un buen clima de aula; [1.d] Incidencia de las actitudes positivas de los docentes en los procesos de aprendizaje;	★	
	PERSPECTIVA DISCIPLINAR	PERSPECTIVA DISCENTE (NEGATIVAS)	SEMEJANZAS	DIFERENCIAS
	Cómo es	[-1.a] Personalidad negativa; [-1.b] Forma no-adecuada de relacionarse al.	★	
	Pasividad/autoritarismo	[-1.e] Incidencia de las cualidades negativas docentes en los procesos de aprendizaje;	★	
	Qué piensa	[-1.a] Actitudes negativas; [-1.b] Formas no-adecuadas de tratar a als.	★	
	No-implicación	[-1.c] No mantienen un buen clima de aula; [-1.d] Incidencia de las actitudes negativas de los docentes en los procesos de aprendizaje;	★	★

Fuente: elaboración propia a partir de la síntesis de la perspectiva disciplinar y discente.

Las presentes tablas se han realizado para una vista rápida de la comparativa entre perspectivas. Estas surgen del análisis detallado que se ofrece a continuación, cuya información bebe de la Tabla-síntesis de la perspectiva disciplinar y los datos más arriba expuestos provenientes de la perspectiva discente (primero en su versión positiva y segundo en su versión negativa, en línea con lo aquí expuesto – véase el [Documento nº9](#) y [Documento nº10](#) del apartado de Anexos). Este procedimiento se hará en los casos sucesivos de forma similar, por lo que queda aquí explicado su propósito y justificación.

Tabla 4-5(b). Tabla-síntesis comparativa entre la perspectiva de los alumnos y disciplinar sobre el docente eficaz

Informe + Dejors	Docente eficaz	Enseñanza eficaz	Curriculo diferenciado	Aprendizaje- Comprensión	Desarrollo completo alumno	Jerarquía comprensiva	Perspectiva alumnos	Ejemplos
SER (valores virtudes interiores)	CÓMO ES (personalmente) Motivador Entusiasta Talentoso	PASIÓN = Afect + implit + respeto + admiración Invitación- estímulo	<i>Diferenciado,</i> <i>Personalizado,</i> <i>Estructurado.</i> -Unidades integradas *Exponer	<i>Personalización</i> <i>Afirmación</i>	PERSONALIDAD Autoestima/autocconcepto Seguridad/confianza Reflexión/ Conciencia si	Físico y seguro (homestasi) Privacidad y moralidad (familiaridad)	Personalidad positiva; Forma adecuada de relacionarse con al.; Influencia cualidades positivas en aprendiz.	Docente eficaz: empáticos, colaboradores, respetuosos, innovadores, divertidos, eficientes (logran aprendizaje) Aprendizaje= confianza (atención + interés + motivación) Respeto + compromiso = Aprenden mejor (largo plazo) Libertad y auto-aceptación = amistad, afecto, ayuda, escucha atenta, apoyo, alegría, simpático, da seguridad al alumno y cercanía. Inciden en su aprendizaje ayudándolos a tener un mejor carácter, convertirse en un adulto educado y formal, ser mejores personas.
CONVIVIR (actitudes frente externo)	QUÉ PIENSA (otros) Atribuciones Expectativas Teorías Proactividad (clima aula)	Clima FLEXIBLE y adaptado a alumnos <i>Oportunidad</i> <i>participar</i>	<i>Importante</i> <i>para todos</i> (motivante) -actividad grupo *Recordar	Cooperación <i>Contribución</i>	CONVIVENCIA Transparencia/Espontaneas Cooperación/ Participación Amabilidad/ Acogedor Parte activa del conjunto	Afiliación (amistad, afecto, confianza) <i>Expansión OTROS</i>	Actitudes positivas; Trato adecuado al.; Cultivo buen clima. [1.a+b+c+d]	Escucha activamente, buen trato, cree en ti, permite participación, libertad elección, motiva alumno, aumenta autoestima, autocconcepto y autoeficacia, anima al.; Tener ocupación/trabajo interés, no ociosidad. Propuesta de comportamiento y ejemplaridad; Respeto y buen funcionamiento; Normas adecuadas y compartidas; Educar= contenidos + comportamiento.
SER (imitaciones)	CÓMO ES (personalmente) Pasividad/ autoritarismo	No-relación/interac Favoritismo + falta respeto + no tiene en cuenta alumno + centrada en el docente (no ejemplaridad)	<i>Uniforme,</i> <i>Todos igual,</i> <i>Todo/nada.</i> -Unidad prestablecida *Docente Expone todo	Impersonal <i>Algado- Irrelevante</i>	PERSONALIDAD Baja autoestima/autocconcepto Inseguridad/Desconfianza Falta de reflexión/ no-conciencia de sí (inconsciente de los demás)	Inseguridad, miedo, angustia No privacidad inmoralidad (enajenación)	Personalidad negativa; Formas no adecuadas de relacionarse con al Incidencia cualidades negativas en aprendizaje.	Asistir a clases con mal genio; Relación fría y lejana, inexistencia de afecto; repetir todos los días lo mismo, no es empático con los estudiantes ni se interesa por ellos, crea conflictos por cualquier cosa, generan desánimo, dificultades de atención, aburrimiento, ataque de ansiedad, limitar su proceso de aprendizaje; estilo autoritario e impositivo o pasivo y desatendido, mal ejemplo de comportamiento.
CONVIVIR (actitudes negativas)	QUÉ PIENSA (otros) No-implicación	RIGIDEZ clima-aula No-adaptado a alumnos <i>No oportunidad de participar</i>	<i>No-relevante</i> (aburrido, <i>desconectado</i>) -actividad individual *Memorizar	Supremacía docente Alumno- oponente “autocráticoam ente”	CONVIVENCIA Opacidad/Tensión Unidireccionalidad/ Protagonismo Descortes/ Lejanía Pasividad del alumno	Retramiento, competitividad. Enfrentamiento, mal comportamiento (enemistad, no afecto, sospecha)	Actitudes negativas; Formas no adecuadas de tratar a los estudiantes; No buen clima de aula; Incidencia actitudes negativas en aprendizaje [1.a+b+c+d]	Trasladar los problemas de una clase a otra, penalizar de mala manera los estudiantes, amenazar, castigar, expusar injustamente, faltar el respeto, hablar con desdén, irónicamente, mantener un tono fuerte al comunicarse, ir a dar clases como si fuese obligado, predisponer al mal comportamiento; uniformar el proceso por comodidad; no valorar el esfuerzo del alumno; no implicarse ni profesional ni personalmente; favoritismo, crean conflictos, no permite que el estudiante entienda; condiciona la actitud del estudiante, les cambia el humor, prefieren no preguntar; aprenden menos; se vuelven más cerrados, callados y miedosos; pierden el interés por la clase generando que se aburran de la asignatura o no quieran que el docente llegue.

Fuente: elaboración propia a partir de la comparación de la perspectiva disciplinar y discente.

2. La perspectiva de los alumnos sobre las prácticas docentes eficaces en relación al aprendizaje.

a. Identificar y describir las prácticas docentes consideradas eficaces por los alumnos.

i. Conceptualización de los alumnos sobre las prácticas docentes eficaces

Para los alumnos, las prácticas docentes eficaces son aquellas que cuentan con un “Proceso de enseñanza positivo” propiamente dicho.

ii. Descripción las prácticas docentes consideradas eficaces por los alumnos

El docente enseña de forma en la que te puedes reír y pasártelo bien; se realizan unos cuantos ejercicios para reforzar la teoría pero que no sean demasiados sino los suficientes pero efectivos; que no sea todo tan abstracto; no comenzar un tema sin haber culminado otro; buenas explicaciones, que se entiendan y que además sean variadas para que se adapten a las formas y ritmos de aprendizaje de todos los estudiantes; centrarse más en el desarrollo de aprendizaje que en la cantidad de contenidos; dar teoría luego hacer una práctica lúdica y/o dinámica; establece un buen clima y ambiente en el aula; explicar el contenido de manera que sea comprensible para los estudiantes, de acuerdo con su lenguaje; vincular teoría y práctica; las clases deben ser interesantes; complementar las clases ejemplos y anécdotas de manera que se establezca una relación con la vida diaria; hacer actividades que llamen la atención de los estudiantes, principalmente sobre cosas importantes que se deben recordar; explicar muchas páginas con pocas palabras y de forma clara y sencilla; mostrar primero en la pizarra y luego ir a la práctica; involucrar al alumno; adoptar métodos diferentes, es decir, evitar la repetición de formas de enseñanza y aprendizaje; enseñar diversos métodos de aprendizaje; conectar el aprendizaje con el contexto a través de experiencias vivenciales; no imponer métodos de estudio sino permitir al estudiante que los explore por sí mismo y encuentre el que más se adapte a él.

2. La perspectiva de los alumnos sobre las prácticas docentes eficaces en relación al aprendizaje.

b. Dimensiones y rasgos de prácticas docentes eficaces consideradas más POSITIVAS por alumnos.

i. ATRIBUTOS que destacan en ellas

De acuerdo con las perspectivas de los estudiantes un docente es eficaz cuando reúne las siguientes características: Conocimiento sobre su asignatura; Explicación teórica; Explicaciones que permiten pasar de un razonamiento subjetivo a uno objetivo; Formas de cultivar disciplina; Actividades que ganan el interés del estudiante; Actividades que promueven autonomía en el estudiante; Proceso de evaluación; Proceso de aprendizaje eficaz; y Resultados de aprendizaje eficaz.

ii. Razones por las que destacan esos ATRIBUTOS

→ [2.a] Conocimiento sobre su asignatura.

De acuerdo con los estudiantes un docente eficaz posee conocimientos sobre su asignatura y ello se evidencia a través del gusto y entusiasmo que demuestra por la asignatura que imparte; sabe explicar (incluso lo hace detalladamente) y enseñar el contenido de la misma; y demuestra confianza en lo que sabe.

→ [2.b] Explicación teórica.

En cuanto a la explicación teórica de los docentes eficaces, la misma se caracteriza por: realizarla “Las veces que haga falta” para que todos los estudiantes comprendan, explicarla a través de video o algo más dinámico, probar distintos métodos, explicar lo esencial sin dar demasiados rodeos, facilitando la comprensión.

→ [2.c] Explicaciones que permiten pasar de un razonamiento subjetivo a uno objetivo.

Según los estudiantes, algunas de las explicaciones que permiten pasar de un razonamiento subjetivo a uno objetivo se encuentran el dar el tema y permitir que el estudiante lo compare con la vida diaria y explicar todo paso a paso.

→ [2.d] Formas de cultivar disciplina.

Buscar formas de mantener a los estudiantes ocupados o entretenidos; advertir sobre el comportamiento que se debe tener en aula y en especial con otros compañeros, principalmente, con casos especiales como refugiados; imponer respeto; usar normas; estableciendo relaciones profundas entre los estudiantes; permitir que los estudiantes expresen sus ideas; observar y orientar la relación que se establece entre pares (estudiantes); identificar malos comportamientos (los que molestan y los que no) e imponer normas adecuadas con cada uno.

→ [2.e] Actividades que motivan el interés del estudiante.

Entre las actividades que los estudiantes consideran que forman parte de las prácticas docentes eficaces se encuentran aquellas que permiten al estudiante entretenerse a la vez que aprenden, que sean divertidas e interesantes como juegos (interactivos, didácticos y lúdicos), realizar ejercicios divertidos, Kahoot, competencia de saberes entre estudiantes, actividades manuales, que use recursos tecnológicos como tablet's, ordenador; recursos digitales como plataformas; trabajos en grupo”, actividades que permitan cambiar de ambiente; actividades de refuerzo en casa; investigaciones; resolver en la pizarra; presentaciones; fotografías; vídeos, documentales, dibujos

animados o series que sean divertidas; buscar pistas; debates (puedes debatir con tus propios argumentos y así se fomenta la escucha al otro); actividades que se vinculen con la vida diaria; elaborar carteleros, carteles, pancartas o murales e incluso; trabajo orales y exposiciones (solo para algunos); entrenamientos para los exámenes; salir de viaje; subrayado de cosas fundamentales; tarjetas flash, de repaso y didácticas; salir al jardín o a los alrededores; diagramas en la pizarra.

→ [2.f] Actividades que promueven autonomía en el estudiante.

De acuerdo con los estudiantes participantes, algunas de las actividades y/o acciones que practican los docentes eficaces en aula para promover la autonomía de los estudiantes son: Ayudar al estudiante a valorar lo que tienen, buscar información o investigar por sí mismos, ejercicios o videos para que aprendan por sus propios medios, actividades que promueven la libertad de estudiante, que el estudiante escoja su método de aprendizaje, propiciar el no estudiar de memoria sino entender.

→ [2.g] Proceso de evaluación positivo.

El proceso de evaluación eficaz se caracteriza por permitir la participación, ayudar al comportamiento. Es importante que los exámenes tengan menos peso o aumentar el porcentaje del trabajo que se hace durante todo el curso (como el trabajo diario, las tareas de clase y, en casa, los deberes), presentaciones digitales y orales, prácticas previas a los exámenes. Valoran más las cosas y reflexionan sobre su aprendizaje, recuerdan mejor los contenidos, muestran interés por sacar mejores notas en la materia. Se podrían aplicar como actividades evaluativas, además de las ya mencionadas: test, retroalimentación de preguntas orales, pocos controles. Por otro lado, “la evaluación en lugar de ser numérica sería mejor con comentarios”.

→ [2.h] Proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz.

Para los aprendices un proceso de aprendizaje eficaz es aquel en el que el estudiante no se aburre, entiende, comparte sus ideas, aprende haciendo y a través de juegos (forma lúdica), queda guardado en la memoria y, por otra parte, es un aprendizaje que permite competir sanamente con los demás.

→ [2.i] Resultado de Aprendizaje eficaz.

Entre los resultados que evidencian un aprendizaje eficaz se encuentran se queda grabado en la memoria y es significativo para el estudiante, perdura a lo largo del tiempo y sirve para la vida real y para el crecimiento personal, trascendiendo los límites académicos.

2. La perspectiva de los alumnos sobre las prácticas docentes NO eficaces en relación al aprendizaje

b. Dimensiones y rasgos de prácticas docentes eficaces consideradas más NEGATIVAS por alumnos.

i. LIMITACIONES que destacan en ellas

De acuerdo con las perspectivas de los estudiantes un docente es eficaz cuando reúne las siguientes características: Falta de interacción e inexistencia de relación educativa; Explicación teórica enrevesada y confusa, obstaculizando la comprensión; Prácticas aburridas que no atraen el interés del alumno; Actividades que generan desmotivación en el estudiante; Proceso de evaluación negativo; Proceso de enseñanza-aprendizaje negativo; y Resultados de aprendizaje negativos.

ii. Razones por las que destacan esas LIMITACIONES

→ [-2.a] Falta de interacción e inexistencia de relación educativa, no atención.

Una falta de relación educativa eficaz sobre la cual construir el puente educativo del proceso de EA por el cual transitará el conocimiento. Lo que precisamente comentan de la personalidad peculiar de este tipo de docente, con características y actitudes frías, lejanas o incluso negativas hacia ellos, es la experiencia de que repercute en su aprendizaje como un obstáculo que les impide atender y aprender como paso inicial, sobre el cual el docente adaptará todo el engranaje formativo de su enseñanza según sea el aprendizaje que están llevando a cabo los alumnos y el currículum o los objetivos y contenidos a desarrollar. Sin esta relación educativa eficaz ni interacción existente, dicha adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje no se puede producir o no puede hacerlo exitosamente.

→ [-2.b] Explicación teórica enrevesada y confusa, obstaculizando la comprensión.

Las explicaciones teóricas que no agilizan la comprensión del alumno y que carecen de sencillez en la exposición, contribuyen a que se pierda la conexión con la clase y no se entienda lo que se está estudiando en la lección; de esta manera, todo parece más confuso y da la sensación de “dificultad” al estudiante que ya de antemano cuenta con un obstáculo a supera antes de emprender la tarea de aprender. Esto se ve reflejado en clases que donde el profesor al que se le solicita una segunda explicación teórica se lo toma mal personalmente, estos mismos alumnos reportan cómo la falta de interés del docente por enseñar repercute en falta de motivación y contribuye en la desconexión ya antes de empezar la clase. Además, la uniformidad metodológica y la repetitividad de las técnicas empleadas, solo ayuda a que esta brecha entre el proceso de enseñanza y el del aprendizaje se haga todavía más distante.

→ [-2.c] Prácticas aburridas que no atraen el interés del alumno.

Las actividades que son monótonas y no innovan, manteniendo la misma estructura y ejercicios, puede contribuir solo al aprendizaje de contenidos teóricos, razonamiento simple y superficial y además a corto plazo. Por el contrario, si las clases son variadas coherentemente, dinámicas y producen un disfrute (o divertimento) en los alumnos, aumenta la motivación intrínseca, la activación de razonamiento complejo y la persistencia del aprendizaje significativo que permanece a largo plazo y conlleva habilidades que integran distintas competencias para ello, implicándole por completo.

→ [-2.d] Actividades que generan desmotivación en el estudiante.

Entre las actividades que generan desmotivación en el estudiante se encuentran: las que no son lúdicas, divertidas o dinámicas; realizar repeticiones de copiados; copiar repeticiones injustamente; las que requieren un aprendizaje memorístico casi obligado; las que requieren memorización; trabajos más severos; que necesiten hacerse por obligación no por aprender; actividades con temas muy densos y/o muy largos; las que son impuestas y siempre uniformes.

→ [-2.e] Proceso de evaluación negativo.

Los alumnos son muy conscientes de cuándo aprenden mejor y cómo lo hacen. Ellos mismos reportan cómo los tipos de evaluación de su aprendizaje que es memorístico y siempre de un modo tradicional (que no lo demonizan pero sí su falta de variabilidad), afirman “sacar” todos los contenidos en una única prueba de “todo-o-nada” para después no recordar casi nada de lo que habían estudiado para dicha prueba; además, consideran injusto el porcentaje de dicha prueba por minusvalorar el esfuerzo constante de todo un curso y cuyo resultado no es fiel a los aprendizajes adquiridos. Para ello proponen que no sean exámenes puntuales, que se valore continuamente su aprendizaje y se les haga consciente del mismo y también que pueda ser adaptado a técnicas más innovadoras y personalizadas, que frenen su posicionamiento pasivo en el proceso de EA.

→ [-2.f] Proceso de enseñanza-aprendizaje negativo (o inexistente).

Algunos de los procesos de enseñanza que los estudiantes consideran como negativos o no eficaces para su aprendizaje son: utilizar únicamente los libros de textos como material de apoyo; clases donde no se actualizan los métodos ni hay una variabilidad de los mismos, siendo altamente rígidos; la necesidad de completar los contenidos del currículo; no son divertidos; son repetitivos; todo es muy técnico; no se adaptan a los estudiantes; son de memorización; producen pensamientos negativos; repetir todos los días lo mismo.

→ [-2.g] Resultados de aprendizaje negativos.

Para los alumnos, cuando el proceso de enseñanza ha sido negativo como vemos en el elenco más arriba expuesto, quiere decir que no ha habido aprendizaje propiamente dicho, es decir, que es ausencia de aprendizaje. Para estos, parece muy claro y casi evidente, que la memorización pasiva de contenidos teóricos (en el mejor de los casos) no es un aprendizaje real ni útil para la vida fuera del aula. Por ello ponen de relieve la importancia de que imponer no es sinónimo de autoridad, tampoco piensan que los resultados sean lo importante del proceso educativo sino su desarrollo personal y acorde a las circunstancias reales fuera del contexto del aula; así como notan en primera línea los cambios en su experiencia de aprendizaje cuando se trata de un docente implicado por completo en la enseñanza a cuando se trata de una docencia meramente técnica y alejada de ellos y sus vidas.

2. La perspectiva de los alumnos sobre las prácticas docentes eficaces en relación al aprendizaje.

c. Comparar la perspectiva de los alumnos sobre las prácticas docentes eficaces con la teoría.

- i. Semejanzas entre la perspectiva de los alumnos y la perspectiva disciplinar sobre prácticas doc. ef.
- ii. Diferencias entre la perspectiva de los alumnos y la perspectiva disciplinar sobre prácticas doc. ef.

Tabla 6-7 (a). Semejanzas y diferencias entre la perspectiva de los alumnos y disciplinar sobre prácticas doc. ef.

P R Á C T I C A S D O C I N E S	PERSPECTIVA DISCIPLINAR	PERSPECTIVA DISCENTE (+)	SEMEJANZAS	DIFERENCIAS
	Conocimiento teórico	[2.a] Conocimiento sobre su asignatura	★	
	Explicación teórica (<i>instruction</i>)	[2.b] Explicación teórica; [2.c] Explicaciones que permiten pasar de razonamiento subjetivo a objetivo;	★	
	Aplicaciones prácticas	[2.e+f] Actividades que promueven motivación y autonomía de estudiante;	★	
	Disciplina (<i>classroom management</i>)	[2.d] Formas de cultivar la disciplina;	★	
	Evaluación	[2.g] Proceso de evaluación positivo;	★	
	Flexibilidad-variabilidad	[2.h+i] Proceso de enseñanza positivo y resultado de aprendizaje eficaz;	★	
	PERSPECTIVA DISCIPLINAR	PERSPECTIVA DISCENTE (-)	SEMEJANZAS	DIFERENCIAS
	Conocimiento teórico	[-2.a] Falta de interacción e inexistencia de relación educativa, no atención;	★	
	Repetitividad (<i>falta de planificación</i>)	[-2.b] Explicación teórica enrevesada y confusa, obstaculizando la comprensión;	★	
D O C I N E S	Aplicación práctica	[-2.c] Prácticas aburridas que no atraen el interés del alumno;	★	
	Imposición (<i>motivación extrínseca</i>)	[-2.d] Actividades que generan desmotivación en el estudiante;	★	
	Evaluación	[-2.e] Proceso de evaluación negativo;	★	
	Rigidez-uniformidad	[-2.f+g] Proceso de EA nulo y resultados de aprendizaje negativos.	★	

Fuente: elaboración propia a partir de la síntesis de la perspectiva disciplinar y discente.

“La perspectiva del alumno sobre el docente eficaz y las prácticas docentes eficaces”

Tabla 6-7 (b). Tabla-síntesis comparativa entre la perspectiva de los alumnos y disciplinar sobre prácticas doc. ef.

+ Informe Delors		Docente Eficaz	Enseñanza eficaz	Curriculo diferenciado	Aprendizaje-Comprensión	Desarrollo completo alumno	Jerarquía comprensiva	Perspectiva alumnos	Ejemplos
P R O F E S O R E S	CONOCER (sabiduría/ contenidos T ³)	QUÉ SABE (T³) Saberes generales Dominio (expertise) Explicación T ³ (didáctica=instruction)	At. Continua (adaptar enseñanza= equilibrio conoc-a) Inversión	Focalizado -representar contenidos y aprenderlos * comprender	Progresión conocimiento Poder aprender	APRENDIZAJE T³ Centrado Objeto (proces) Abstracción (cognitivo) Contextualización	Reconocimiento (respetar, identificar, admitir como cierto) Actividad RACIONAL	Conocimiento sobre su asignatura; Explicación teórica; Explicación subj-obj;	Pasión/Vocación y confianza en la enseñanza, explicación diversa y metodología variada para adaptarse al entendimiento y particularidad del alumno, paso de razonamiento subjetivo a objetivo con variedad metodológica según el tema y el alumno
	HACER (Aplicación P ² : recrear)	QUÉ HACE (P²) -Planificación (tiempo/recurso) -Gestión Aula (Cl. Management) Disciplina (reglas y rutinas) -Aplicación práctica (actividades)	Consistente y profunda (compañía, abstracción y estrategia enseñanza) Persistencia	Atrae interés + implicación + compromiso -laboratorios de clase + experiencias auténticas * aplicar+analizar	Profundidad Significatividad Alcanzar objetivo	DESARROLLO P² Autonomía (elaboración) Motivación intrínseca Interés Participación Exp. Opt. Ap.=FLOW Creatividad	Autorealización: (Autonomía, Resolución Problemas, Apertura sin prejuicio) Habilidad CONSEGUIDA	Cultivo disciplina; Actividades motivantes y autónomas; [2.d+e+f]	Pone tareas pertinentes evitando la ociosidad, se mantiene la disciplina y el buen comportamiento, se impone el respeto y se fomenta la buena relación entre estudiantes, fomenta la participación y la personalización, enseñanza interesante, divertida, motivante, didáctica coherente y dinámica, sana competencia en grupo, uso de TIC's, variedad metodológica, innovación; salir del aula; elaboraciones autónomas, libertad de elección, diagramas y otros recursos adaptados al proceso de EA, priorizar la comprensión antes que memorización.
	CONOCER (T ³)	QUÉ SABE Tecnismo Parcelación Repetitividad (didáctica estancada)	At. puntual (alumno debe comprender por sí solo, Supremacía conocimiento) Reversión - Confusión	Centralizada -ver y oír contenidos y aprenderlos * repetir, no entendimiento	Puntual sobre contenidos aislados Deber memorizar	APRENDIZAJE T³ Egocéntrico (resultados) Cuantitativo (conductista) Descontextualizado Desconectado	Masa uniforme (todos iguales; binomio; atrasamiento; enfrentamiento) Pensamiento IRRACIONAL	Falta relación, no atención; Explicación teórica confusa, no comprensión; [2.a+b]	Características y actitudes frías, lejanas o incluso negativas hacia ellos, inexistencia de relación educativa eficaz sobre la cual construir el proceso de EA cuyo objeto es la educación, utilizar únicamente los libros de textos como material de apoyo; clases donde no se actualizan los métodos ni hay una variabilidad de los mismos, siendo altamente rígidos; la necesidad de completar los contenidos del currículo; no son divertidos; son repetitivos; todo es muy técnico; no se adaptan a los estudiantes; son de memorización; producen pensamientos negativos.
- Informe Delors		Docente no-efficaz	Enseñanza ineficaz	Curriculo uniforme	Aprendizaje-simplificado	Desarrollo incompleto alumno	Jerarquía comprensiva	Perspectiva alumnos	Ejemplos
P R O F E S O R E S	HACER (P ²)	QUÉ HACE (P²) -No-planificación (tiempo/recurso) -Imposición autoritaria/ delección pasiva -Aplicación práctica (no original-Isolación)	Memorística y superficial (simplicidad, materialista y unidimensional) Corto plazo - volátil	Lección aburrida + desinterés + no-compromiso -clase = perpetuación * copiar + reproducir	Superficial Irrelevante Reduccionismo de cuentas (resultados)	DESARROLLO P² Dependencia (copiar) Motivación extrínseca Desinterés Pasividad No experiencial No vivencial No significativo Falta de originalidad	Prima bienestar ind. No-auto-realización (Dependencia, falta de capacidad, estancamiento, prejuicios) Habilidad MERMADA	Prácticas aburridas; no intereses; Actividades desmotivantes [2.c+d]	Las actividades que son monótonas y no innovan, manteniendo la misma estructura y ejercicios, puede contribuir solo al aprendizaje de contenidos teóricos, razonamiento simple y superficial y además a corto plazo. Actividades que no son lúdicas, divertidas o dinámicas; realizar repeticiones de coplados; copiar repeticiones injustamente; las que requieren un aprendizaje memorístico casi obligado; las que requieren memorización; trabajos más severos; que necesitan hacerse por obligación no por aprender; actividades con temas muy densos y/o muy largos.

Fuente: elaboración propia a partir de la comparación de la perspectiva disciplinar y discente.

Tabla 6-7 (c). Tabla-síntesis comparativa entre la perspectiva de los alumnos y disciplinar sobre prácticas doc. ef.

+ Informe Delors	Docente Eficaz	Enseñanza eficaz	Currículo diferenciado	Aprendizaje-Compens.	Desarrollo completo alumno	Jerarquía comprensiva	Perspectiva alumnos	Ejemplos
EVOLUCIONAR (inspección externa)	QUÉ VALORA (Ev) Evaluación = Confirmación repetición + rendimiento de cuentas al. Puntual, unidireccional (No retroalimentación, alumno único responsable)	EVALUARSE Autorregulación Desafiar/Plenar Transformar= CREC. PERSONAL Reflexión	Sostenido (scaffolding) -evaluación reflexiva (del propio alumno) *evaluar + crear novedad.	Activo: reto, desafío	EVALUACIÓN autorregulación: pensamiento crítico PERSONALIZACIÓN (adaptación) Autodominio	Auto-regulación Madurez Auto-control Agencia/diligencia	Proceso de evaluación positivo [2.g]	Permite la involucración del alumno, valorar el desarrollo del comportamiento y no únicamente a la adquisición de contenidos, atiende toda la persona, importancia de aumentar el porcentaje de otras tareas cotidianas y disminuir el de la evaluación puntual, variar los métodos tradicionales de evaluar al alumno y pasar a otros innovadores, importancia que le dan los alumnos a la retroalimentación y el conocimiento sobre lo que se ha valorado de su aprendizaje y por qué para aprender mejor de ello.
Transformación social (Utopía necesaria)	Laboratorio profesor para el desarrollo de los alumnos.	Influencia docente en el desarrollo de los alumnos	Ed. Personalizada, individualizada diferenciada	Zona de desarrollo próximo	Desarrollo personal, mejora social.	Aspiración última del ser humano	Proceso de EA positivo y aprendizaje eficaz. [2.h-i]	Buen funcionamiento clase, desafiante, motivante y propicia el interés del alumno, es divertido, importancia del desarrollo sobre cantidad de contenidos, unión teoría-práctica-vida diaria, involucrar alumno, permanece a largo plazo, es significativo y útil para la vida real, trascendiendo los límites del aula.
Informe Delors	Docente no-efficaz	Enseñanza ineficaz	Currículo uniforme	Aprendizaje simplificado	Desarrollo incompleto alumno	Jerarquía comprensiva	Perspectiva alumnos	Ejemplos
EVOLUCIONAR (inspección externa)	QUÉ VALORA (Ev) Evaluación = Confirmación repetición + rendimiento de cuentas al. Puntual, unidireccional (No retroalimentación, alumno único responsable)	Ev. externa Reproducción fiel Obvio desarrollo personal Automatización (Reproducción sistemática)	Unívoco y unidireccional -evaluación imputada (alumno excluido) *régimen + exactitud + reproducción.	Pasivo: cumplir, sumisión (elección extrínseca - omite responsabilidad)	EVALUACIÓN Regulación de otros: pensamiento convencional GENERALIDAD (no individualidad) Dominio de otros: Pensamiento impuesto Conveniencia externa	No trascendencia Inmadurez Descontrol Dependencia (no reflexión ni conciencia)	Proceso de evaluación negativo; [2.e]	Reportan cómo los tipos de evaluación de su aprendizaje que es memorístico y siempre de un modo tradicional (que no lo demonizan pero sí su falta de variabilidad), afirman “sacar” todos los contenidos en una única prueba de “todo-o-nada” para después no recordar casi nada de lo que habían estudiado para dicha prueba; además, consideran injusto el porcentaje de dicha prueba por minusvalorar el esfuerzo constante de todo un curso y cuyo resultado no es fiel a los aprendizajes adquiridos.
Reproducción social (Instrumento o necesario)	Supremacía docente frente a la desventaja del discente.	Condicionamiento o docente comportamiento al.	Simplicidad, individualismo automatizada	Zona de influencia y/o coerción	No implicación personal, no compromiso vital, conveniencia acomodada	Bienestar y materialismo	Proceso EA nulo; Resultados de aprendizaje negativos [2.f+g]	La falta de relación educativa eficaz es un obstáculo que les impide atender y aprender como paso inicial: quiere decir que no ha habido aprendizaje propiamente dicho, es decir, que es ausencia de aprendizaje. No actualizar métodos ni variados, rígidos, no son divertidos, son repetitivos, muy técnicos, la memorización pasiva de contenidos teóricos (en el mejor de los casos) no es un aprendizaje real ni útil para la vida fuera del aula.

Fuente: elaboración propia a partir de la comparación de la perspectiva disciplinar y discente.

En estas tablas se hace una confirmación sencilla de la similitud o diferencia de lo que se encuentra en el campo de estudio con su estudio teórico previo. Efectivamente, si se miran con detalle los epígrafes y se establece su relación con lo expuesto en el informe de investigación, se puede ver la efectiva equivalencia que existe entre la perspectiva de los alumnos con lo que los estudios disciplinares nos muestran. Se deja, así, en el entredicho, que la Voz de los alumnos sea una fuente fiable de información, consciente y, sobre todo, vivencia que experimenta el resultado de nuestra enseñanza, que no es sino su aprendizaje.

Un elemento a tener muy en cuenta, ha sido el elemento discordante que hemos podido obtener de nuestros resultados en su comparativa con la teoría revisada. Tal y como se deja ver en el análisis de datos, “La incidencia de las actividades negativas de los docentes en los procesos de aprendizaje” reporta, efectivamente, unas malas actitudes y comportamientos contraproducentes en los alumnos. Si bien, también es totalmente cierto cómo estos alumnos escogen en sus respuestas a la doble pregunta “¿Cómo serías tú si fueras ese buen docente y qué harías?”, su devolución positiva, es decir, su contrapartida. Es por ello por lo que se ha concluido más arriba que: “para quien analiza la situación, las malas actitudes de los docentes hacen que los estudiantes aprendan a no ser iguales, a que esas conductas no deben repetirse, a respetar a los demás, a ser empáticos”. Efectivamente, esto puede demostrarse en las siguientes aportaciones (tomadas directamente de las transcripciones de la Voz de los alumnos, por la relevancia que suponen para las conclusiones de nuestro estudio):

- *En primer lugar, intentaría que no se aburran, porque si se aburren no aprenden.*
- *Vale, a mí me gustaría más si los profesores no amenazaran tanto con poner partes, o llamar a casa, o expulsiones o todo eso, y si yo fuese un profesor intentaría ayudar más a los alumnos y, intentar agradecerles el día.*
- *Mi profesor ideal sería, que yo cuando entrase por la puerta, pues, entrase, siempre gracioso, siempre riéndome con vosotros y dicen “pero bueno, mira quien está aquí”.*
- *Que me gustara la asignatura que estoy dando porque se nota cuando al profesor le gusta y cuando no, cuando le gusta le da más entusiasmo y explicaría preparando algunos juegos para que se le quedaran mejor los conocimientos a los alumnos.*
- *No tener tanta diferencia de nota de alumnos, tratar a todos por igual, porque a lo mejor si un alumno saca menos nota no es porque no estudie, sino porque a lo mejor le cuesta más que a otra persona.*
- *Pues yo intentaría explicarles las cosas las veces que haga falta. Por ejemplo, en matemáticas el año pasado suspendía y este año llevo un diez porque el profesor me explica las cosas las veces que haga falta y, así, me ayuda más a aprender lo que me está explicando; o sea, que conecta la práctica con la teoría para que entiendas lo que te está explicando.*
- *Yo, a parte de lo que han dicho mis compañeras, también intentaría interesarme por el alumno si no está bien y preguntarle, pues me importa más cómo está él que sus resultados... o sea, si lo saca bien lo felicitaría por supuesto, pero si no saca esta nota intentaría ayudarlo a ver cómo puede mejorar y ver qué le pasa que no está rindiendo bien y adaptaría una metodología para él, la que él necesitara...*

- *Yo sería amable cuando se tiene que ser y estricto cuando se tiene que ser, pero lo haría dinámico, si alguien tiene una dificultad mayor, yo voy a ayudarlo... que, si alguien lo necesita, yo se lo explico muchas veces lo que él necesite exactamente...*
- *Una de las cosas que tengo clara es que, a pesar de haber tenido un mal día, los trataría con respeto. Por ejemplo, el primer día entraría muy serio, pues es importante que la gente me tenga un cierto respeto y que no lo pierdan nunca porque creo que el respeto hacia un profesor es lo más importante, pero luego a raíz del tiempo y del que vayan pasando los días, iría familiarizándome con ellos.*
- *Entonces no sería demasiado rígida pero tampoco demasiado amigable, y luego haría mucho trabajo en grupo para ver si entendieron lo que expliqué y por qué tienen aún menos presión cuando están en grupo que individualmente.*
- *Sería comprensivo, si veo que un alumno está triste o enojado un día no es que lo vaya a cuestionar; También intentaría echar una mano, es decir, si un alumno se atasca no lo mandaría inmediatamente a su lugar, intentaría darle una sugerencia.*
- *Creo que la primera lección la haría en la pizarra con Power-Point, luego video y al final haría algo práctico para entender si los alumnos han entendido más o menos los conceptos explicados. Haría lo que hace nuestro profesor de Q cuando explica una lección y luego hace preguntas la próxima vez para entender si los estudiantes han entendido*
- *Trataría de ayudarlos con las dificultades, si veo que no están estudiando, trataría de entender si hay una razón. Yo preguntaría "¿cómo estás en casa?"*
- *Yo también sería un poco estricta para que haya respeto. Para explicar creo que usaría métodos tecnológicos, lo noto en mí, la pizarra es monótona y pierdo la concentración, me distraigo. Mientras que con el Power-Point puedo mantener más la atención. Entonces intentaría ponerme en el lugar del alumno, porque cada alumno es diferente. Puede ser que una persona tenga una concentración más estable mientras que otra esté más dispersa, pero no es su culpa.*

Tomar a los alumnos como agentes activos, capaces de obrar libremente y en conciencia, es una óptica por la que se debe mirar, es una base fundamental donde se enclava el proceso educativo: en la reciprocidad docente-discente, en el diálogo que acompasa las acciones, en la certeza y la esperanza de que en los alumnos existe la otra parte con la que trabajar. No se les puede obviar sino, todo lo contrario, debemos buscar su potencialidad, confiar siempre en su capacidad. Para ello, se hace fundamental remitirnos al mapa conceptual que surge del análisis de la [Red de Conexiones Axiales](#) de la Voz de los alumnos (en el apartado de Resultados), que nos puede orientar en nuestra conducta como docentes y saber qué relación pueden tener nuestras acciones con los resultados de aprendizaje de nuestros alumnos.

5.3. Limitaciones y Prospectiva

*“Cuando todo parece terminado, surgen nuevas fuerzas.
Esto significa que vives”*

(Franz Kafka)

5.3.1. Limitaciones

Como principal limitación del estudio, se ponen de relieve las difíciles circunstancias en las que la propia doctoranda se encontraba lo que ha hecho que no se pudiera abarcar más cantidad de muestra y otros instrumentos, y así la triangulación, aumentando la amplitud y el alcance del estudio. Aunque en un principio estaba previsto hacer uso del cuestionario y poder compararlo con los resultados de la entrevista, ello no ha sido posible a la fecha actual por requerir una capacidad de alcance de la que más tarde se ha visto mermada. Por suerte, se dispone de un proyecto próximo en el que se verán profundizadas estas iniciativas y llevadas a cabo, esperando complementar en lo posible los resultados actuales, tal y como se proponía inicialmente.

Además, es de interés resaltar, que en numerosos estudios se señala la necesidad de separar la perspectiva masculina de la femenina con el fin de afinar en lo posible los resultados de investigación. Si bien es cierto que esta sugerencia merece su debida atención, escapaba a nuestras posibilidades hacer esta comparativa y extraer conclusiones pertinentes. No obstante, ponemos de manifiesto que, una vez atentos a estas indicaciones, pudimos vislumbrar en el campo de estudio cómo, en general, la población femenina incidía en determinados temas (el tipo de relación, el afecto, etc.) y la población masculina también lo hacía más en otros (la disciplina, metodologías y otros) que parecían repetirse con cierta sistematicidad.

5.3.2. Prospectiva

Como prospectiva de futuro, se tendrá en cuenta pulir las limitaciones que se señalan del presente estudio, así como poner a prueba la tabla de autoevaluación docente que se facilita en el apartado de Anexos ([Documento nº15](#)). Dicha propuesta de autoevaluación ha sido uno de los frutos más prometedores de nuestra investigación, por estar directamente enlazada con la literatura especializada en el tema, así como con la voz de los alumnos, objeto del apartado empírico, tal era la motivación de estas páginas: sintetizar datos reveladores de la teoría-y-práctica; vocación de la perspectiva holística y el paradigma socio-crítico, también es hacer servir sus resultados en la mejora de situaciones que precisan de ella (y es esto lo que procuramos).

Esta guía quizá podría suponer una síntesis del presente estudio en su forma más pragmática y manipulable, para que pueda ser útil y transferible a otros contextos educativos. Dicha propuesta de autoevaluación docente, tiene su debida fundamentación como resultado del presente estudio, sin embargo, carece de validez probada y de fiabilidad verificada. Por tanto, como prospectiva de interés de esta investigación, será ponerla a prueba y testar su utilidad con participación ampliada que sirva de ayuda y guía de confianza al docente que la utilice. Su lectura, no obstante, es aconsejable que se haga de derecha a izquierda, es decir, mirándonos en el reflejo que de nosotros desprenden los alumnos y, a través de dicho espejo, poder analizarnos y reflexionar, para poder indagar sobre qué mantenemos o, afortunadamente, todavía podemos mejorar. Es un instrumento introspectivo y personal, que opera en la conciencia del docente y en la intimidad, a través de nuestra reflexividad.

5.4. ¿Qué he aprendido?

En el transcurso de estos años, he tenido el privilegio de cursar los estudios de Doctorado que, por las cambiantes e incesantes circunstancias, casi se había tornado de carácter imposible para mí. En este tiempo se han sucedido grandes cambios en mi vida, no sólo extrínsecos y de forma, sino sobre todo intrínsecos y de comprensión profunda en la esencia de ésta. El cambio de argumento del estudio cuando ya se había desarrollado buena parte de la investigación (que dio como fruto mi TFM), ha supuesto para mí un reto personal y académico. En vistas a la fuerte motivación que me indicaba mirar dentro de las aulas y escuchar a los alumnos, estaba la impetuosa tentación de aprovechar lo ya realizado y no arriesgarme a ir por otros senderos que me impetraban.

A día de hoy, puedo decir que no me arrepiento de haber seguido por esta senda llena de obstáculos pero también de potentes promesas, pues el crecimiento personal que en mí ha supuesto no se hubiera dado de lo contrario; ello a su vez ha incrementado mi rendimiento académico – como aquí sostengo –, y también mi compromiso social: este tema no era de lejos, el más rápido ni el más fácil, pero seguir esta llamada hacia el bien de los demás se ha convertido en verdadera fuente de gozo y manantial de inagotable saciedad.

Ha merecido la pena. Las experiencias, los interrogantes, los miedos y las respuestas que he descubierto y las personas que he conocido, se han sucedido de manera sorprendente para dejar pasar la realidad misma, se han superado las expectativas. Una vez llegados a este punto, debo admitir que no he dejado de equivocarme: por ser la primera vez que emprendía una investigación de rigor, por ser la primera vez que estaba frente ‘al mando’ y porque, el aprender, es un paso avanzar y dos retroceder ...

Es por esta razón, y no por otra, que he decidido para bien dejar el informe tal y como se ha seguido la investigación y que, como proceso educativo, ha ido sufriendo cambios a medida que se ha ‘hecho camino’. De aquí podré seguir manteniendo un oasis del que beber en un futuro y recordar siempre frescos cómo se hacen las cosas, cómo se entiende el mundo: y es viviendo.

En el camino aprendí

En el camino aprendí,
que llegar alto no es crecer,
que mirar no siempre es ver
ni que escuchar es oír
ni lamentarse sentir
ni acostumbrarse, querer...

En el camino aprendí
que la humildad no es sumisión,
la humildad es ese don
que se suele confundir.
No es lo mismo ser servil
que ser un buen servidor.

En el camino aprendí
que estar solo no es soledad,
que cobardía no es paz
ni ser feliz, sonreír
y que peor que mentir
es silenciar la verdad.

En el camino aprendí,
que la ternura no es doblez,
ni vulgar la sencillez
ni lo solemne verdad,
vi al poderoso mortal
y a idiotas con altivez.

En el camino aprendí
que puede un sueño de amor,
abrirse como una flor
y como esa flor morir,
pero en su breve existir,
fue todo aroma y color.

En el camino aprendí
que es mala la caridad
del ser humano que da
esperando recibir,
pues no hay defecto más ruin
que presumir de bondad.

En el camino aprendí,
que ignorancia no es no saber,
ignorante es ese ser
cuya arrogancia más vil,
es de bruto presumir
y no querer aprender.

En el camino aprendí,
que en cuestión de conocer,
de razonar y saber,
es importante
mucho más que lo que vi
lo que me queda por ver...

Rafael Amor

VI. CONCLUSIONE

203

*“Non puoi preparare i tuoi studenti a costruire il mondo
dei loro sogni domani, se non credi più in quei sogni; non puoi
prepararli alla vita se non ci credi; non potrai mostrare la via se
ti sarai seduto, stanco e scoraggiato, al bivio”*

(Celestino Freinet)

6.1. DISCUSSIONE

La qualità dell'insegnamento non significa la stessa cosa per tutti e in tutti i contesti, dipende da chi lo capisce e da come lo costruisce (Stolz, 2018). Tuttavia, la forza deve essere fatta nell'unire i concetti e stabilire una base comune, non come vera qualità ma come qualità sostitutiva (Sato, 1992). Come sottolinea Zabalza (2012), nessuna pratica è perfetta di per sé, ma dipende sempre dal suo contesto, dai partecipanti, dal curriculum e dalle condizioni ... in breve, "nessun insegnante è un compendio completo di buone pratiche" (p. 19), ma lo sforzo della ricerca sta nell'identificare basi comuni negli insegnanti e nel loro insegnamento che possono essere chiamate "buone pratiche", quelle che sono efficaci e possono essere viste come tale (Hattie, 2009), viene data visibilità e può, quindi, servire gli altri nella stessa direzione: che non è altro che l'apprendimento ottimale degli studenti. In questa base comune, il primo passo deve essere l'efficacia dell'insegnamento in termini di giustizia (Rawls, 2012); nel dialogo sociale e storico si concretizza in una giustizia basata su due pilastri fondamentali che sono la qualità e l'equità, che non è altro che dare a ciascuno ciò di cui ha bisogno e promuoverne il massimo sviluppo nelle diverse fasi dell'arco della vita (UNESCO, 1996), come chiave di influenza e trasformazione sociale.

Non esiste un insegnante univoco, concreto e completo efficace, né esistono pratiche di insegnamento perfette predeterminate che si dimostrino chiaramente migliori di altre in tutti i contesti, ma entrambi sono impegnati in un processo complesso e continuo e il loro successo o meno, dipenderà dalle circostanze e dai partecipanti allo scenario in cui si trovano (Cohen e Grossman, 2016). Alcune esigenze o altre, richiederanno alcune metodologie o altre e le risorse che abbiamo, renderanno possibili alcune attività o altre che rafforzeranno più o meno adeguatamente l'apprendimento da insegnare. Indefinibilmente, il buon insegnante (Stolz, 2018) è un concetto che si costruisce nel tempo e dipende dal contesto, anche se è vero che le facoltà morali ed etiche in esso rimangono stabili se lo mettiamo in relazione con l'insegnante educatore (secondo gli studenti), il depositario della conoscenza, colui che sa spiegare i contenuti più che conoscerli da solo e che si preoccupa dei suoi studenti e fa il meglio possibile in post del suo sapere, impegnandosi anche in se stesso che rende necessaria la sua vocazione di insegnamento.

In questo, osiamo affermare che la qualità come efficacia è qualità come trasformazione: gli studenti sono quelli che possono e devono esprimere al meglio se c'è stato o meno quel progresso qualitativo e quantitativo in loro e non solo test di valutazione standardizzati, che possono trasmettere poco sullo sviluppo reale e interno dello studente; è, quindi, a loro che dobbiamo chiedere (Quaglia e Corso, 2014) e verso di loro dove dovremmo guardare (Hattie, 2009). Guardare lo studente costantemente nel processo EA è essenziale per riadattare le diverse ruote che entrano in gioco nell'equipaggiamento educativo: l'insegnante, il curriculum e lo studente, sempre in linea con il resto della comunità educativa (Tomlinson, 2006), se vogliamo essere efficaci.

È anche essenziale affermare che non ho trovato una differenza tra gli studenti delle scuole pubbliche o private, né in termini di personalità né rispetto alla loro visione di buon insegnamento e all'entusiasmo per il loro apprendimento e sviluppo integrale; d'altra parte, mi è sembrato di trovare una distanza quasi insormontabile nel modo in cui imparano, dall'insegnamento dei loro insegnanti, in modo che possiamo indicare la differenza nel modo in cui vengono insegnati e il controllo che si stabilisce su questo insegnamento. Questo apprendimento è direttamente proporzionale al tipo di insegnamento che ricevono e dipende fondamentalmente da: l'insegnante, in prima istanza, e sullo sfondo, troviamo il progetto educativo del centro e la sua metodologia di lavoro che comprende tutti gli insegnanti e il loro modo di procedere in classe. Da qui l'importanza fondamentale dello sviluppo professionale degli insegnanti (Hattie, 2003, p. 10), nonché che queste iniziative siano contestualizzate

nello stesso centro e partecipate dalla maggior parte dei docenti (Alcolea e Nieto, 2014); l'insegnamento dovrebbe essere visto come una professione in una forma di servizio pubblico che richiede agli insegnanti conoscenze specialistiche e competenze specialistiche, acquisite e mantenute attraverso uno studio rigoroso e continuo; richiede anche un senso di responsabilità personale e aziendale per l'educazione e il benessere degli alunni a loro affidati (UNESCO, 1998b).

Pertanto, lo sviluppo interno dello studente dall'insegnamento dell'insegnante efficace, è uno sguardo umanistico lontano dagli approcci stagni, con la persona come centro e scopo. Questo approccio ha più possibilità di aumentare la motivazione intrinseca, la creatività, il pensiero critico, il ragionamento profondo e, in definitiva, la maturità integrale della persona nel suo insieme (compreso lo sviluppo sia accademico che personale e il loro significato sociale) che diventerà la loro influenza sulle prestazioni, probabilmente più di altre metodologie che cercano il risultato più dello sviluppo personale, invertire il significato e lo scopo dell'educazione (questa è un'affermazione ripetuta da vari studenti a diversi livelli educativi, come si può vedere nelle trascrizioni e nei risultati).

Le nuove politiche, approcci e linee d'azione sono pieni di idee rinnovate, ma, soprattutto e senza dubbio, la più innovativa (allo stesso tempo classica e perenne, che non scade e rimane essenziale) è guardare indietro allo studente e restituire quella parte che gli appartiene e che, pertanto, solo lui può occupare. Se non lo facciamo, è molto probabile che continueremo a fallire nel miglioramento tanto atteso e nel cambiamento desiderato. Siamo di fronte a un sistema educativo ancorato a pratiche di routine, "costumi fanno leggi", dove i contenuti continuano ad essere insegnati come ricordato dagli stessi insegnanti, ma le pratiche di innovazione e le metodologie attive non sono regolarizzate o quindi implementate come tali, lo sviluppo professionale degli insegnanti potrebbe essere una risorsa molto più sfruttata e partecipata (anche obbligatoriamente e settimanalmente) dagli insegnanti per il miglioramento della realtà in classe, il conseguente impatto sull'apprendimento. D'altra parte, da parte degli studenti, si aprono nuove prospettive e vengono proposti sguardi rinfrescanti che non sanno cosa fosse ma cosa è e cosa potrebbe essere; forse ascoltarli può darci idee più accurate e incoraggianti, perché mentre le mettiamo in pratica, vediamo che stanno avendo un effetto, e che non erano "sogni ad occhi aperti" ...

Il già emblematico Rapporto Delors ha giustamente indicato i quattro pilastri su cui costruire l'educazione (essere, vivere, conoscere e fare) al fine di realizzare un vero apprendimento attento alle esigenze del mondo di oggi - stimolante e arricchente -, un deep learning, imparare per la comprensione profonda (Darling-Hammond), insomma un apprendistato per la crescita personale e la sua conseguente trasformazione sociale (proposta pedagogica di Don Bosco, fortunatamente tra tanti altri, che ha speso tutta la sua vita al servizio di questo ideale di cui beviamo ancora oggi i frutti e che ha saputo trascendere molti contesti e promosso o trasformato dal suo stato originario). In questa Tesi un ordine comprensivo è dato per mano dalla Gerarchia dei Bisogni di Maslow, dotandoli di un senso umanistico, integrando l'insieme della persona e non solo accademica, ma la parte personale deve essere in primo luogo radicata e affettiva (fondamentale perché ci sia un rapporto di autentico accompagnamento capace di spostare l'indole della persona dalla propria scelta), seguita dalla parte sociale (dove il desiderio egoistico non prevale su quello altruistico, cioè centrata sull'equilibrio tra del proprio bene e del bene degli altri), poi accademici (per la sua inalienabile necessità di sviluppare le capacità umane per il proprio benessere e la profonda soddisfazione di sapere che siamo pienamente realizzati, ciascuno in modo unico e irripetibile) e infine, la sua influenza sociale (coloro che vivono in questo modo sono il fulcro del movimento e dell'influenza nell'ambiente in cui si sviluppano e la loro azione finisce per trasformare il loro ambiente e quello delle persone che li circondano) in ciò risiede lo sviluppo personale, sociale e accademico di una vera educazione. Questo non è solo per le scuole e gli istituti, ma deve partire dalla formazione e dalla valutazione dei docenti,

se si vuole approfondire un cambiamento profondo e reale, perché, come si è visto, il docente è il primo elemento di impatto nello studente: il suo modo di essere e il suo modo di agire. Ecco perché, come punto culminante, la tassonomia rivista di Bloom evidenzia la valutazione come una forma di riorganizzazione delle informazioni iniziali per dare il via alla nostra autentica annessione, che non è altro che la creazione di qualcosa di nuovo e senza precedenti che migliora ciò che aveva stato (attraverso la riflessione e la consapevolezza del processo seguito e delle sue conseguenti decisioni e azioni che portano al cambiamento). Qui si propone come l'ultimo passo di un percorso educativo che ritorna a sé stesso, ma con originalità e autenticità, reinventandosi e migliorandosi, sulla base dell'esperienza costruita durante il percorso vissuto: è apprendimento, in quanto tale. Già Rogers, Formella, Maslow e molti altri che aggiungono a questa visione sulla forza dell'educazione, l'hanno chiamata "autoregolazione", "maturità", autorealizzazione", insomma lo sviluppo di sé, l'autocontrollo di sé per poter raggiungere gli altri alla ricerca del Bene e dell'Amore (Fromm) e il conseguente sviluppo sociale (Don Bosco).

Shulman (2005) ha sottolineato che la ricerca nell'educazione dovrebbe essere costruita su cinque forme di conoscenza: empirica, morale, concettuale, operativa e i rispettivi protocolli d'azione (in linea con i nostri risultati e conclusioni). Non per niente, Santrock (2021) sottolinea anche in modo decisivo l'importanza di fornire agli studenti numerose opportunità di esercitare abilità pratiche come culmine del processo EA, soprattutto e più che mai, nell'istruzione secondaria. Nel suo libro in cui l'insegnamento e l'apprendimento sono intrecciati, mostra che le caratteristiche più importanti in un buon insegnante da parte degli studenti sono: il senso dell'umorismo, la capacità di motivarli, la profonda conoscenza della loro materia, la loro capacità di spiegare chiaramente e, infine, il loro incrollabile coinvolgimento personale nella professione di insegnante; al contrario, le caratteristiche che risaltano negativamente negli insegnanti che non sono riusciti a raggiungere il loro apprendimento, erano: lezioni noiose, con spiegazioni contorte e confuse, mostrando favoritismi per i migliori studenti e avendo altri cattivi comportamenti con altri che sentono di aspettarsi da loro più di quanto quegli stessi insegnanti abbiano trasmesso loro (come se dovessero "imparare per magia" o "suonare il flauto per caso").

È anche importante esporre come nelle mie interviste al centro, non solo ho intervistato gli studenti, ma anche, nelle conversazioni informali con gli insegnanti, ci sono stati molti dati rivelatori e accattivanti. Per coincidenza, gli studenti hanno riportato un'esperienza di apprendimento da parte di insegnanti con cui avevano un ottimo rapporto e che sono stati coinvolti personalmente nel loro insegnamento e hanno innovato in esso – paradossalmente, questi insegnanti in seguito si sono rivelati un'esperienza molto simile nel loro insegnamento e nel loro impegno ad esso; nel caso opposto, i docenti di cui sono state riportate le peggiori esperienze di insegnamento sostenevano che gli studenti non consegnavano bene il lavoro e che non sapevano fare bene le cose... Ho verificato come fosse questa stessa storia nell'esperienza degli studenti molto diversa: loro stessi, hanno confessato che il loro apprendimento dipendeva direttamente in proporzione dall'insegnante della materia (con esempi molto illustrativi) e dal loro interesse e professionalità nell'insegnarla. Questi, gli studenti, si sentono liberi o inibiti nel mostrare ciò che sanno e ciò che non sanno, così come ciò che stanno avanzando a seconda del loro rapporto con l'insegnante in questione o di quanto non lo fanno, poiché imparano "tutto" da lui, sia positivo che negativo. Qui, la funzione o, se si preferisce, la missione dell'insegnante, è fondamentale affinché gli studenti vogliano imparare e possano imparare bene, in profondità, oltre a raggiungerlo davvero. In entrambi i casi (un insegnante x, e i suoi studenti x – senza saperlo essi stessi) hanno dato alla ricercatrice lo stesso esempio: si trattava di un esercizio di esposizione di un autore e della sua opera. I resoconti degli eventi erano curiosamente opposti a seconda che fossero da una parte o dall'altra: mentre l'insegnante x diceva che gli studenti non facevano per niente bene il loro lavoro, essi sostenevano – senza conoscere della sapienza del

ricercatore sui fatti – che un maestro x gli aveva ordinato svolgere un esercizio senza avergli praticamente spiegato le linee guida da seguire, che alla fine suscitò la furia del primo e che videro sbilanciato la sua risposta con quello che gli aveva insegnato; Hanno aggiunto a questo che quando hanno imparato di più e fatto meglio, è stato quando l'insegnante ha insegnato con interesse e ha spiegato esattamente cosa dovevano fare (oltre a dare loro margini di libertà per farlo in modo personalizzato, che ha motivato loro ancora di più). , perché "hanno imparato facendo" e "sono rimasti di più" nella loro mente, cioè l'apprendimento è durato nel tempo perché è stato costruito sull'esperienza, sulla pratica stessa di quella capacità). Qui puoi vedere le differenze nella storia, anche se implicitamente il mancato rispetto degli obiettivi di apprendimento da parte degli studenti dipenderebbe in larga misura dal rapporto con l'insegnante e dal tipo di insegnamento che impartisce in classe (figurando nella veridicità dei fatti, sebbene ora serva solo da esempio).

Un altro punto, fondamentale, è parlare della concezione dello studente come persona e non con uno sguardo utilitaristico e parziale dove ciò che conta davvero sono i risultati, ma il loro sviluppo completo e personale. È così che ogni personalità si sviluppa, come integrazione delle sue diverse sezioni (affettiva, cognitiva e comportamentale – Formella, 2009). Le conseguenze di questo obiettivo sono senza dubbio il miglioramento dei risultati accademici e una conseguente coesione sociale a lungo termine; in nessun caso, la promozione sociale, la ricerca di un lavoro retribuito o altri obiettivi particolari, possono sostituire l'obiettivo principale che è la persona stessa, perché non può essere lasciato in secondo piano come accade, purtroppo, in molti casi. Gli studenti ne sono consapevoli e lo esprimono sinceramente: per loro, un buon insegnante e un buon insegnamento non sono quelli che cercano di ottenere da loro buoni risultati nei test di valutazione e quando ciò accade, il loro sviluppo viene rallentato e, a sua volta, influisce sui voti risultanti; al contrario, un insegnante capace di bilanciare con precisione l'equilibrio tra vocazione e professionalità, è colui che riesce a connettersi direttamente con gli studenti e condurli con le tecniche più sofisticate per ogni caso e momento, al loro sviluppo integrale, in ciascuno dei livelli di sviluppo in cui si trova lo studente; allo stesso tempo, l'insegnante sta anche crescendo come risultato di questa efficace relazione educativa e costruisce se stesso e il suo insegnamento sulla base di esso, il rapporto con gli studenti è, quindi, fondamentale (il cui si riflette unanimemente nelle risposte ai sondaggi e che sarà approfondito negli studi successivi). Loro stessi lo dimostrano e può essere visto in studi empirici che si occupano dell'impatto del singolo insegnante sul risultato dei loro studenti in particolare, in modo direttamente proporzionale (Cooper e McIntyre, 1996; Rockoff, 2004; Williams, Sullivan e Kohn, 2012; Bergmark e Kostenius, 2018; Santrock, 2021, ecc.).

In effetti, gli studenti sanno cosa significa per loro un insegnante efficace e non hanno studiato la letteratura scientifica, ma lo sanno perché l'hanno visto e l'hanno vissuto: per loro il buon insegnante è principalmente qualcuno che li apprezza e li ascolta, in primo luogo individualmente, vedendoli come persone, e in secondo luogo in un gruppo, creando un ambiente di classe favorevole all'apprendimento (con disciplina allo stesso tempo come fiducia e promuovendo buone relazioni tra i membri), in terzo luogo, conosce a fondo i contenuti della materia e sa spiegarli con varie metodologie che si adattano ad essi e al soggetto di studio, e infine sa come metterli in pratica e sa valorizzare veramente il loro sviluppo completo, non con meri strumenti standardizzati, o almeno non solo, ma in modo processuale, costante e multiplo che possa verificarlo, aiutandoli a svilupparsi e ad assumersi responsabilità, insomma spingendoli a maturare ed essere se stessi con autenticità. Lontano da quello che si possa pensare, come nel caso stesso ho scoperto a sorpresa, va notato che gli studenti, più piccoli, più consapevoli sono della configurazione di un buon insegnante e meno confusione fanno tra la loro esperienza e l'insegnamento, sapendo identificare con precisione ogni causa e le sue conseguenze, in dettaglio ogni fondamento: perché hanno sperimentato l'insegnamento degli

insegnanti in prima linea e attraverso il proprio apprendimento in prima persona. A chi, meglio di loro, chiedere.

Fondamentalmente, con parole semplici e più generalizzate, gli studenti hanno ripetuto molti degli indici che sono trattati nel dettaglio e nella loro complessità all'interno della letteratura scientifica. Sebbene non abbiano ripetuto assolutamente tutti gli elementi o con la stessa precisione, le loro testimonianze hanno riferito in modi molto informali ciò che è effettivamente realizzato nell'accurata bibliografia. Questo potrebbe avallare la nostra incipiente proposta dello sguardo attento allo studente da parte dell'insegnante; non stiamo alludendo qui a test più sofisticati o a valutazioni esterne compromesse. Si tratta semplicemente di ascoltare lo studente, non solo quello che dice ma la sua persona, quello che fa e quello che non fa, quello che esprime e quello che taccia, il come si comporta, la sua relazione e la sua argomentazione. Vedere il nostro insegnamento riflesso nello studente è la nostra miglior prova di valutazione e agisce sulla nostra coscienza. Sicuramente, non c'è giudice migliore di noi stessi, nella trasparenza. Per poter vedere cosa facciamo e cosa ci manca, cosa manteniamo e cosa cambieremo, cosa dobbiamo imparare e a cosa siamo riusciti con successo: tutto questo, sapremo solo se ascoltiamo la Voce dello studente e ci guardiamo nel loro riflesso, sono, senza dubbio, il nostro miglior specchio. Attraverso questa ricerca, si può vedere come questi riportano risultati molto simili tra gli studiosi e la loro esperienza, tra quelli che ricerchiamo e ciò che sperimentano. Sono lo strumento più fedele per calibrare il nostro insegnamento, in modo da poter validamente regolare il processo educativo che è sia l'insegnamento che la sua conseguenza, quindi, l'insegnamento e l'apprendimento. Tutti i due i poli sono immersi nello stesso equilibrio e il giusto bilancio e il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento dipendono da entrambi allo stesso tempo. In questo sta il segreto dell'educazione: nell'azione congiunta e partecipativa di due soggetti liberi e attivi, dalla cui reciprocità dipende il passaggio dalla Grotta all'esterno.

Per tutto ciò, sulla base dei risultati della ricerca, è emerso un elemento imprevisto a cui non si è pensato. Da questa iniziativa per regolare il nostro insegnamento in vista degli studenti e del loro apprendimento, viene proposta una semplice tabella di autovalutazione dell'insegnante come continuazione nel [Documento nº16](#) degli Anessi, che potrebbe essere utile se ne dimostrasse la validità (che è contemplata nella Prospettiva). Per la sua costruzione, sono state prese in considerazione sia la prospettiva disciplinare che la prospettiva dello studente, che non è altro che i risultati della nostra ricerca. La sua comprovata validità è limitata in questo studio, che sarà preso in considerazione per la ricerca futura come vedremo nella prossima sezione (appunto, nelle Limitazioni). A causa della sua possibile utilità, in modo rozzo e incipiente, è offerto nell'ultimo documento degli allegati nel caso in cui si desideri osservare.

“È auspicabile che chi legge questa semplice Tesi inizi a cercare, negli argomenti da sviluppare come docente, le 'motivazioni' appropriate e faccia uno sviluppo 'interessante' di quanto trattato. È facile che al primo anno scopra solo alcuni dei suoi successi didattici; ma persistendo in essa, allora raggiunge una fonte permanente della sua ispirazione di insegnante, ottenendo uno stimolo trascendente nei suoi studenti e un miglioramento dell'insegnamento che nobilita il suo lavoro professionale”

(Salvador López Arruebo, 1988, p. 6)

6.2. Conclusioni

6.2.1. Relazione obiettivi e conclusioni

Le conclusioni di questo lavoro intendono rispondere alle domande di ricerca inizialmente formulate. Questo è ciò che cerca questa sezione: dare una risposta fondata alle nostre domande. Ricordiamoci che queste domande erano due: a) cosa pensano gli studenti dell'insegnante efficace in base alla loro esperienza di apprendimento?; e b) cosa pensano gli studenti di pratiche di insegnamento efficaci basate sulla loro esperienza di apprendimento? Attraverso di essi, si è inteso rispondere all'obiettivo principale del nostro studio: esplorare la prospettiva che gli studenti hanno dell'insegnante efficace e delle loro pratiche didattiche efficaci e il rapporto che stabiliscono con il loro apprendimento, il cui scopo è illuminare la letteratura specializzata il soggetto. Rispondendo a ciascuna delle domande separatamente, troviamo la necessità di collegarle tra loro poiché le conclusioni sono intrecciate tra di esse.

1. Il punto di vista degli studenti sull'insegnante efficace riguardo al loro apprendimento.

a. Identificare e descrivere casi di insegnanti ritenuti efficaci dagli studenti.

- Concettualizzazione degli studenti sull'insegnante efficace
- Descrizione degli insegnanti considerati efficaci dagli studenti

b. Dimensioni e tratti dell'insegnante efficace ritenuti più importanti dagli studenti.

- Attributi che risaltano in essi (e quelli che non lo fanno)
- Motivi per cui questi attributi si distinguono (e quelli che non lo fanno)

c. Confronta la prospettiva degli studenti sull'insegnante efficace con la teoria configurata.

- Somiglianze tra la prospettiva degli studenti e la prospettiva disciplinare sull'insegnante efficace
- Differenze tra la prospettiva degli studenti e la prospettiva disciplinare sull'insegnante efficace

2. Il punto di vista degli studenti sulle pratiche di insegnamento efficaci riguardo al loro apprendimento.

a. Identificare e descrivere le pratiche didattiche ritenute efficaci dagli studenti.

- Concettualizzazione da parte degli studenti di pratiche didattiche efficaci
- Descrizione delle pratiche didattiche ritenute efficaci dagli studenti

b. Dimensioni e caratteristiche delle pratiche didattiche efficaci ritenute più importanti dagli studenti.

- Attributi che risaltano in essi (e quelli che non lo fanno)
- Motivi per cui questi attributi si distinguono (e quelli che non lo fanno)

c. Confronta la prospettiva degli studenti sulle pratiche di insegnamento efficaci con la teoria.

- Somiglianze tra la prospettiva degli studenti e la prospettiva disciplinare sull'insegnante efficace
- Differenze tra la prospettiva degli studenti e la prospettiva disciplinare sull'insegnante efficace

1. La prospettiva degli studenti sull'insegnante efficace riguardo al loro apprendimento.

a. Identificare e descrivere casi di insegnanti considerati efficaci dagli studenti.

i. Concettualizzazione degli studenti sull'insegnante efficace

Secondo le prospettive degli studenti, un insegnante è efficace quando soddisfa le seguenti caratteristiche: hanno qualità e atteggiamenti positivi personalmente e con gli studenti, che sa come stabilire ordine e disciplina (proattività), oltre a riconoscere la loro influenza diretta sul loro apprendimento.

ii. Descrizione degli insegnanti che sono considerati efficaci dagli studenti

Per quanto riguarda le qualità e gli atteggiamenti che costituiscono la personalità di insegnanti efficaci secondo gli studenti, sono: che hanno buon umore; sono empatici, gentili, amichevoli, allegri, felici, calorosi, volenterosi, collaborativi (danno il loro aiuto), sereni, comprensivi, divertenti, pazienti, interessati, amichevoli, determinati, educati, rispettosi, innovativi, divertenti, efficienti (nel raggiungimento degli obiettivi di apprendimento); gioviale; brava gente; comunicare in modo efficace; trasmettono fiducia e interesse per lo studente, inoltre si avvicinano a lui; è una guida; hanno una vocazione e si divertono a fare il loro lavoro; moderatamente rigoroso; sorride loro frequentemente.

1. La prospettiva degli studenti sull'insegnante efficace riguardo al loro apprendimento.

b. Dimensioni e tratti dell'insegnante efficace considerati più POSITIVI dagli studenti.

i. ATTRIBUTI che si distinguono in loro

Atteggiamenti positivi e personalità; Modi appropriati di trattare e relazionarsi con gli studenti; Modi per coltivare la disciplina; Impatto degli atteggiamenti positivi degli insegnanti sui processi di apprendimento; Impatto delle qualità positive degli insegnanti sui processi di apprendimento.

ii. Motivi per cui questi ATTRIBUTI si distinguono

→ [1.a] Atteggiamenti positivi e personalità.

Per quanto riguarda gli atteggiamenti, sono insegnanti che hanno un buon umore; sono: empatici, gentili, amichevoli, allegri, felici, calorosi, volenterosi, collaborativi (danno il loro aiuto), sereni, comprensivi, divertenti, pazienti, preoccupati, amichevoli, determinati, educati, rispettosi, innovativi, divertenti, efficienti (nel raggiungimento degli obiettivi di apprendimento).

→ [1.b] Modi appropriati di trattare e relazionarsi con gli studenti.

Rendono le lezioni divertenti e allegre con lo scherzo occasionale; sono pronti a rispondere alle domande; stabilire un buon accordo con gli studenti; fornire il loro aiuto quando necessario sia nei processi di apprendimento che in quello personale; offre la sua amicizia; coinvolge gli studenti nel processo di apprendimento; pensa al benessere dei suoi studenti; empatizza con gli studenti; dicono cose che motivano; tratta gli studenti come persone importanti; ascolta attivamente i suoi studenti e dà loro l'opportunità di esprimersi; ti fa vedere che crede in te; ti consente di partecipare al processo e scegliere; suscita l'interesse degli studenti; incoraggia le persone a pensare di poterlo realizzare; ti fa sentire orgoglioso di te stesso; si congratula con lo studente per i suoi risultati; stabilisce familiarità con i propri studenti; mostra che comprendi i tuoi studenti; incoraggia i tuoi studenti; impone disciplina in classe in senso buono.

→ [1.c] Mantengono un buon clima in classe.

Cercare modi per mantenere la classe senza intoppi è quello di tenere gli studenti occupati o intrattenuti; mettere in guardia sul comportamento che dovrebbe essere assunto in classe e soprattutto con altri compagni di classe, principalmente con casi speciali come i rifugiati; imporre rispetto; standard di utilizzo; stabilire relazioni profonde tra gli studenti; permettere agli studenti di esprimere le proprie idee; osservare e guidare il rapporto instaurato tra pari (studenti); identificare i diversi tipi di studenti (quelli che si preoccupano e quelli che non lo fanno) e imporre regole appropriate con ciascuno.

→ [1.d] Impatto degli atteggiamenti positivi degli insegnanti sui processi di apprendimento.

Gli atteggiamenti di insegnanti efficaci fanno sì che gli studenti si educino non solo con le conoscenze teoriche, ma come persone, si sentano calmi nel processo di insegnamento e apprendimento e acquisiscano fiducia; gli studenti sono più attenti, interessati e motivati; impari ad ascoltare gli altri, ad essere responsabile, rispettoso; si impegnano; imparare meglio; evitare errori o cercare modi per correggerli.

→ [1.e] Impatto delle qualità positive degli insegnanti sui processi di apprendimento.

Le qualità positive degli insegnanti, secondo la percezione dei loro studenti, influenzano il loro apprendimento aiutandoli ad avere un carattere migliore, diventare un adulto istruito e formale, essere persone migliori. Servono come seconda educazione, fanno sentire lo studente a proprio agio e facilitano il gusto per l'apprendimento, aiutano a creare un modo di essere, danno allo studente la libertà di esprimere ciò che non capisce, educano alla civiltà, aiutano l'auto-accettazione.

1. La prospettiva degli studenti sul docente NON efficace riguardo al loro apprendimento.

b. Dimensioni e tratti dell'insegnante efficace considerati più NEGATIVI dagli studenti.

i. DIFETTI che si distinguono in loro

Secondo le prospettive degli studenti, un insegnante inefficace possiede le seguenti caratteristiche: Atteggiamenti negativi e Personalità; Modi inappropriati di trattare e relazionarsi con gli studenti; Modi negativi di imporre la disciplina; Impatto degli atteggiamenti negativi degli insegnanti sui processi di apprendimento.

ii. Motivi per cui questi DIFETTI si distinguono

→ [-1.a] Atteggiamenti negativi e personalità.

Secondo gli studenti, gli atteggiamenti e la personalità degli insegnanti inefficaci sono: frequentare le lezioni con un brutto carattere, trasferire problemi da una classe all'altra, penalizzare gli studenti in modo negativo, ripetere la stessa cosa ogni giorno, non è empatico con gli studenti o interessato a loro, crea conflitti per qualsiasi cosa, è severo rispetto ai criteri di valutazione, impone un metodo di studio o di violenza, è molto serio e severo, richiede l'apprendimento che non ha insegnato.

→ [-1.b] Modi inappropriati di trattare e relazionarsi con gli studenti.

Alcuni dei modi di trattare gli studenti come negativi o che caratterizzano gli insegnanti inefficaci sono: minacciare lo studente con la leadership, abbassare i punti; chiamare a casa, espulsioni, tra gli altri; essere seri, mancare di rispetto a loro chiamandoli cose come, sporchi o bambini o; mantenere un tono forte quando si comunica, andare a insegnare come se fosse obbligatorio, predisporre o supporre un cattivo comportamento da parte di alcuni studenti; mantenere un cattivo atteggiamento quando glielo chiedi come quando rispondi "perché non so che non cerco la vita"; prendere in giro gli studenti; non accettando che non tutti abbiano la stessa capacità; non credere che lo studente si stia sforzando di essere il massimo; non occuparsi delle esigenze e dei dubbi degli studenti indicando che lo hanno già spiegato; umiliare gli studenti anche di fronte ad altre persone; non è interessato agli studenti; rispondono male, hanno favoritismi, creano conflitti.

→ [-1.c] Non mantengono un buon clima in classe.

Alcuni dei modi negativi che gli insegnanti inefficaci hanno per mantenere il funzionamento della classe sono: costringere a fare le cose anche quando lo studente non ne è responsabile e minaccioso, stile autoritario e tassativo o passivo e trascurato, cattivo esempio di comportamento.

→ [-1.d] Incidenza di atteggiamenti negativi degli insegnanti nei processi di apprendimento.

Gli atteggiamenti hanno un impatto diretto sul comportamento e sull'atteggiamento dello studente e, quindi, sui processi di apprendimento. Se l'insegnante ha un atteggiamento negativo, può influenzare lo studente in: limitare il suo processo di apprendimento, l'adattamento dello studente; non permette allo studente di capire; condiziona l'atteggiamento dello studente, cambia il suo umore, preferisce non chiedere; imparare di meno; diventano più chiusi, silenziosi e paurosi; perdere interesse per la classe facendoli annoiare della materia o non vogliono che arrivi l'insegnante; sono facilmente distratti; sono bloccati in termini di apprendimento; non c'è alcun legame con ciò che viene insegnato; svolgono le attività per obbligo e non per apprendimento; crea inimicizie; l'ambiente di apprendimento è condizionato negativamente. Tuttavia, per coloro che analizzano la situazione, i cattivi atteggiamenti degli insegnanti fanno sì che gli studenti imparino a non essere uguali a loro e a non ripetere quei cattivi comportamenti, a rispettare gli altri, ad essere empatici.

→ [-1.e] Incidenza delle qualità negative degli insegnanti nei processi di apprendimento.

Alcune delle incidenze delle qualità negative dell'insegnante negli studenti e nel loro processo di apprendimento sono: generano scoraggiamento, difficoltà di attenzione, noia, attacco d'ansia.

1. La prospettiva degli studenti sull'insegnante efficace riguardo al loro apprendimento.

c. Confrontare la prospettiva degli studenti sull'insegnante efficace con la teoria configurata.

- i. Somiglianze tra la prospettiva degli studenti e la prospettiva disciplinare sull'insegnante efficace
- ii. Differenze tra la prospettiva degli studenti e la prospettiva disciplinare sull'insegnante efficace

Tabelle 8-9 (a). Somiglianze e differenze tra prospettiva degli studenti sull'insegnante efficace riguardo al loro ap.

	PROSPETTIVA DISCIPLINARE	PROSPETTIVA DISCENTE (+)	SOMIGLIANZE	DIFFERENZE
D O C E N T E E F	Com'è	[1.a] Personalità positiva; [1.b] Modo appropriato relazione al.;	★	
	Passione	[1.e] Incidenza qualità positive docenti nei processi di apprendimento;	★	
	Come pensa	[1.a] Atteggiamenti positivi; [1.b] Modi appropriati di trattare stud.	★	
	Proattività	[1.c] Mantenere un buon clima-classe; [1.d] Incidenza atteggiamenti positivi docenti nei processi di apprendimento;	★	
	PROSPETTIVA DISCIPLINARE	PROSPETTIVA DISCENTE (-)	SOMIGLIANZE	DIFFERENZE
D O C E N T E F F I C A C E	Com'è	[-1.a] Personalità negativa; [-1.b] Modo inappropriato di rapportarsi con gli allievi	★	
	Passività/autoritarismo	[-1.e] Incidenza di qualità didattiche negative nel apprendimento;	★	
	Come pensa	[-1.a] Atteggiamenti negativi; [-1.b] Modi inadeguati tratto allievi.	★	
	Non coinvolgimento	[1.c] Non buon clima-classe; [1.d] Incidenza atteggiamenti negativi docenti nel apprendimento;	★	★

Fonte: Elaborazione dell'auttrice come sintesi della prospettiva disciplinare e discente.

Queste tabelle sono state realizzate per una rapida visione del confronto tra prospettive. Esse emergono dall'analisi di dettaglio che viene proposta di seguito, le cui informazioni traggono dalla Tavola-sintesi della prospettiva disciplinare e dai dati sopra presentati dal punto di vista dello studente (primo nella sua versione positiva e secondo nella sua versione negativa, in linea con quanto esposto – si veda il [Documento n°11](#) e [Documento n°12](#) degli Annessi). Questa procedura verrà eseguita in casi successivi in modo simile, quindi il suo scopo e la sua giustificazione sono spiegati qui.

Tabelle 8-9 (b). Tabelle-sintesi comparativa tra la prospettiva degli studenti e disciplinare sul docente efficace

Relazione + Delors		Insegnante efficace	Insegnamento efficace	Curriculum differenziato	Apprendimento-Comprensione	Sviluppo completo allunno	Gerarchia completa	Prospettiva dello studente	Esempi
PERSONALE	ESSERE (valori interiori)	COM'È (personalmente) Motivatore Entusiasta Talentuoso	PASSIONE = Affect + coinvolgimento + rispetto + ammirazione Invito-Incoraggiamento	Differenziato Costume Strutturato. -Unità integrate *Mostra	Personalizzazione Affermazione	PERSONALITÀ Autostima/concetto di sé Sicurezza/Fiducia Riflessione/Conspicuità si	Fisico e sicuro (omostasi) Privacy e moralità (familiari) Copione + Identità I	Personalità positiva; Modo corretto di relazionarsi con gli allievi; Influenza le qualità positive nell'apprendista.	Insegnante efficace: collaboratori empatici e rispettosi, innovativi, divertenti, efficienti (raggiungere l'apprendimento) Apprendimento = fiducia (attenzione + interesse + motivazione) Rispetto + impegno = imparare meglio (a lungo termine) Libertà e auto-accettazione = amicizia, affetto, aiuto, ascolto attento, sostegno, una gamba, simpatia, dà sicurezza allo studente e vicinanza. Guardando il loro apprendimento aiutandoli ad avere un carattere migliore, a diventare un adulto istruito e formale, ad essere persone migliori.
	VIVERE (atteggiamenti esterni)	COSA PENSA (altro) Poteri Aspettative Teorie Proattività (clima aula)	Clima FLESSIBILE Adattamento agli studenti Possibilità di partecipare	Importante per tutti (motivante) -attività di gruppo *Ricorda	Cooperazione Contributo	CONVENENZA Trasparenza/Spontaneo Cooperazione/Partecipa. Cordialità/ Accoglienza Parte attiva del set	Affiliazione (amicizia, affetto, fiducia) Espansione ALTRI	Atteggiamenti positivi; Trattamento adeguato; Coltiva il bel tempo. [1.a+b+c+d]	Ascolta attivamente, buon trattamento; credi in te stesso; consenti la partecipazione; libertà di scelta; motiva gli studenti; aumenta l'autostima, il concetto di sé e l'autoefficacia; gli incoraggi; Avere interesse per l'occupazione/ lavoro, non l'ozio; Proposta di comportamento ed esemplarità; Rispetto e corretto funzionamento; Standard appropriati e condivisi; Educare = contenuto + comportamento;
PERSONALE	ESSERE (limitazioni)	COM'È (personalmente) Passività/autoritismo	Non-relazione/interaz. Favoritismo + mancanza di rispetto + non tiene conto dello studente + centrato sull'insegnante (non esemplare)	Uniforme, Lo stesso, Tutto/ niente. - Unità preimpostata *L'insegnante espone tutto	Impersonale Lontano-irrelevante	PERSONALITÀ Bassa autostima/ concetto di sé Insicurezza/Sfiducia Mancanza di riflessione/ Non autoconsapevolezza (incoscienza degli altri)	Insicurezza, paura, angoscia Non-privacy nella moralità (alienazione) Corpo + Identità FRUSTRATO	Personalità negativa; Modi inappropriati di relazionarsi con il impatto sulle qualità negative nell'apprendimento; [1.a+b+e]	Frequentare lezioni con cattivi genitori. Reazione fredda e distante; mancanza di affetto; ripetere la stessa cosa ogni giorno, non è empatico con gli studenti o interessato a loro, crea conflitti per qualsiasi cosa, genera scoraggiamento, difficoltà di attenzione, noia, attacco d'ansia, limita il loro processo di apprendimento; stile autoritario e tassativo o passivo e trascurato, cattivo esempio di comportamento.
	VIVERE (atteggiamenti negativi)	COSA PENSA (altro) Non coinvolgimento o	RIGIDITÀ clima-aula Non adatta agli studenti Non opportunità di partecipare	Non rilevante (inotico, disconosco) -attività individuale *Memorizzati one	Supremazia degli insegnanti studente-impotente "autonomiam ente"	CONVENENZA Opacità/Tensione Unidirezionalità/ Protagonismo Scortece/ Lontananza Passività dello studente	Ritiro, competitività. Confronto cattivo comportamento (inimicizia, nessun affetto, sospetto) Stagnazione I (non unione-ALTRI)	Atteggiamenti negativi; Modi inappropriati di trattare gli studenti; Non bel tempo in classe; Impatto degli atteggiamenti negativi sull'apprendimento [-1.a+b+c+d]	Trasferire i problemi da una classe all'altra, penalizzare gli studenti in malo modo, minacciare, punire, espellere ingiustamente, mancare di rispetto, parlare con i piatti, ironicamente, mantenere un tono forte quando si comunica, andare a insegnare come se fossero costretti, predisporre a cattivi comportamenti; standardizzare il processo per comodità, non valorizzare lo sforzo dello studente; non essere coinvolti professionalmente o personalmente; favoritismi, creare conflitti, non permettere allo studente di capire; condisciplina l'atteggiamento dello studente, cambia il suo umore, preferisce non chiedere; imparare di meno; diventare più chiusi, silenziosi e paurosi; perdere interesse per la classe facendoli annoiare della materia o non vogliono che arrivi l'insegnante;

Fonte: Elaborazione dell'auttrice come sintesi della prospettiva disciplinare e discente.

2. Prospettiva degli studenti su pratiche didattiche efficaci riguardo al loro apprendimento.

a. Identificare e descrivere le pratiche didattiche ritenute efficaci dagli studenti.

i. Concettualizzazione degli studenti su pratiche di insegnamento efficaci

Per gli studenti, le pratiche di insegnamento efficaci sono quelli che hanno un "processo di insegnamento positivo" stesso.

ii. Descrizione delle pratiche didattiche ritenute efficaci dagli studenti

L'insegnante insegna in un modo in cui puoi ridere e divertirti; vengono svolti alcuni esercizi per rafforzare la teoria ma che non sono troppi ma sufficienti ma efficaci; che non è tutto così astratto; non iniziare un argomento senza averne completato un altro; buone spiegazioni, che siano comprese e che siano anche varie in modo che si adattino alle forme e ai ritmi di apprendimento di tutti gli studenti; concentrarsi più sul prodotto (apprendimento) che sulla quantità di contenuti; dare teoria quindi fare una pratica ludica e/o dinamica; stabilisce un buon clima e atmosfera in classe; spiegare il contenuto in modo comprensibile agli studenti, secondo la loro lingua; collegare teoria e pratica; le lezioni dovrebbero essere interessanti; completare le lezioni, gli esempi e gli aneddoti in modo da stabilire un rapporto con la vita quotidiana; fare attività che attirino l'attenzione degli studenti, principalmente su cose importanti da ricordare; spiegare molte pagine con poche parole e in modo chiaro e semplice; mostra prima sulla lavagna e poi vai a fare pratica; coinvolgere lo studente; adottare metodi diversi, cioè evitare il ripetersi di forme di insegnamento e apprendimento; insegnare vari metodi di apprendimento; collegare l'apprendimento con il contesto attraverso esperienze esperienziali; non per imporre metodi di studio ma per permettere allo studente di esplorarli da solo e trovare quello più adatto a lui.

2. Prospettiva degli studenti su pratiche didattiche efficaci in relazione all'apprendimento.

b. Dimensioni e tratti di pratiche didattiche efficaci considerate più POSITIVE dagli studenti.

i. ATTRIBUTI che si distinguono in loro

Secondo le prospettive degli studenti, un insegnante è efficace quando soddisfa le seguenti caratteristiche: Conoscenza della tua materia; Spiegazione teorica; Spiegazioni che consentono di passare da un ragionamento soggettivo ad uno oggettivo; Modi per coltivare la disciplina; Attività che suscitano l'interesse degli studenti; Attività che promuovono l'autonomia dello studente; Processo di valutazione; processo di apprendimento efficace; e risultati di apprendimento efficaci.

ii. Motivi per cui questi ATTRIBUTI si distinguono

→ [2.a] Conoscenza della tua materia.

Secondo gli studenti, un insegnante efficace ha conoscenza della sua materia e questo è evidenziato attraverso il gusto e l'entusiasmo che dimostra per la materia che insegna; ha conoscenza di ciò che insegna; sa spiegare (anche farlo in dettaglio) e insegnarne il contenuto; e mostra fiducia in ciò che sa.

→ [2.b] Spiegazione teorica.

Per quanto riguarda la spiegazione teorica dei docenti efficaci, è caratterizzata da: farlo "Tante volte quanto necessario" in modo che tutti gli studenti capiscano, spiegarlo attraverso video o qualcosa di più dinamico, provare metodi diversi, spiegare l'essenziale senza dare troppe deviazioni, facilitando la comprensione.

→ [2.c] Spiegazioni che permettono di passare da un ragionamento soggettivo ad uno oggettivo

Secondo gli studenti, alcune delle spiegazioni che permettono di passare da un ragionamento soggettivo ad uno oggettivo sono dare l'argomento e permettere allo studente di confrontarlo con la vita quotidiana e spiegare tutto passo dopo passo.

→ [2.d] Modi per coltivare la disciplina.

Trova dei modi per intrattenere o divertire gli studenti; mettere in guardia sul comportamento che si dovrebbe avere in classe e soprattutto con gli altri compagni di classe, principalmente con casi speciali come i rifugiati; timore reverenziale; standard d'uso; stabilire relazioni profonde tra gli studenti; consentire agli studenti di esprimere le proprie idee; osservare e guidare il rapporto instaurato tra pari (studenti); identificare i comportamenti scorretti (quelli che infastidiscono e quelli che non lo fanno) e imporre regole adeguate a ciascuno di essi.

→ [2.e] Attività che conquistano l'interesse dello studente

Tra le attività che gli studenti considerano parte di pratiche didattiche efficaci ci sono quelle che consentono allo studente di essere intrattenuto durante l'apprendimento, che sono divertenti e interessanti come giochi (interattivi, didattici e giocosi), eseguire esercizi divertenti, Kahoot, competizione di conoscenza tra studenti, attività manuali, che utilizzano risorse tecnologiche come

tablet, computer; risorse digitali come le piattaforme; lavoro di gruppo", attività che permettono di cambiare l'ambiente; attività di rinforzo in casa; indagini; risolvere sulla lavagna; presentazioni; fotografie; video, documentari, cartoni animati o serie divertenti; ricerca di indizi; dibattiti (puoi discutere con i tuoi argomenti e quindi ascoltare l'altro è incoraggiato); attività legate alla vita quotidiana; realizzare cartelloni pubblicitari, manifesti, striscioni o murali e persino; lavori orali e presentazioni (solo per alcuni); formazione per gli esami; fare un viaggio; sottolineare le cose fondamentali; schede flash, di revisione e didattiche; uscire in giardino o nei dintorni; diagrammi alla lavagna.

→ [2.f] Attività che promuovono l'autonomia nello studente.

Secondo gli studenti partecipanti, alcune delle attività e / o azioni praticate da insegnanti efficaci in classe per promuovere l'autonomia degli studenti sono: Aiutare lo studente a valutare ciò che hanno, cercare informazioni o indagare per se stessi, esercizi o video in modo che imparino con i propri mezzi, attività che promuovono la libertà degli studenti, che lo studente scelga il suo metodo di apprendimento, per incoraggiare a non studiare a memoria ma a capire.

→ [2.g] Processo di valutazione positiva.

Il processo di valutazione efficace è caratterizzato dal consentire la partecipazione, aiutare il comportamento. È importante che gli esami abbiano meno peso o aumentino la percentuale di lavoro svolto per un anno intero (come il lavoro quotidiano, i compiti in classe e, a casa, i compiti), le presentazioni digitali e orali, le pratiche pre-esame. Potrebbero essere applicate come attività valutative, oltre a quelle già citate: test, verifica delle domande orali, pochi controlli. D'altra parte, "la valutazione piuttosto che i voti sarebbe meglio con i commenti".

→ [2.h] Processo di insegnamento-apprendimento efficace.

Per gli apprendisti, un processo di apprendimento efficace è quello in cui lo studente non si annoia, comprende, condivide le sue idee, impara facendo e attraverso il gioco (modo ludico), viene immagazzinato nella memoria e, d'altra parte, è un apprendimento processo che consente una sana competizione con gli altri.

→ [2.i] Risultato di apprendimento efficace.

Tra i risultati che mostrano un apprendimento efficace c'è che rimane impresso nella memoria ed è significativo per lo studente, dura nel tempo e serve per la vita reale e la crescita personale, trascendendo i limiti accademici.

2. Prospettiva degli studenti sulle pratiche di insegnamento NON efficaci riguardo all'apprendimento

b. Dimensioni e tratti di pratiche didattiche efficaci considerate più NEGATIVE dagli studenti.

i. LIMITAZIONI che si distinguono in loro

Secondo le prospettive degli studenti, un insegnante è efficace quando soddisfa le seguenti caratteristiche: Mancanza di interazione e mancanza di relazione educativa; Spiegazione teorica contorta e confusa, che ostacola la comprensione; Pratiche noiose che non attirano l'interesse dello studente; Attività che generano demotivazione nello studente; Processo di valutazione negativa; Processo negativo di insegnamento-apprendimento; e risultati di apprendimento negativi.

ii. Motivi per cui queste LIMITAZIONI si distinguono

→ [-2.a] Mancanza di interazione e inesistenza di relazione educativa, non attenzione.

Una mancanza di relazione educativa efficace su cui costruire il ponte educativo del processo EA attraverso il quale transiterà la conoscenza. Ciò che commentano precisamente la personalità peculiare di questo tipo di insegnante, con caratteristiche e atteggiamenti freddi, distanti o addirittura negativi nei loro confronti, è l'esperienza che ha un impatto sul loro apprendimento come un ostacolo che impedisce loro di frequentare e l'apprendimento come un primo passo, su cui l'insegnante adatterà tutta l'attrezzatura formativa del loro insegnamento in base all'apprendimento che gli studenti stanno svolgendo e al curriculum o agli obiettivi. e contenuti da sviluppare. Senza questa efficace relazione educativa, tale adattamento del processo di insegnamento-apprendimento non può o non può essere prodotto con successo.

→ [-2.b] Spiegazione teorica contorta e confusa, che ostacola la comprensione.

Spiegazioni teoriche che non accelerano la comprensione dello studente e che mancano di semplicità nella presentazione, contribuiscono alla perdita di connessione con la classe e non capiscono ciò che viene studiato nella lezione; in questo modo, tutto sembra più confuso e dà la sensazione di "difficoltà" allo studente che ha già un ostacolo da superare prima di intraprendere il compito di apprendimento. Questo si riflette nelle classi in cui l'insegnante a cui viene chiesta una seconda spiegazione teorica la prende male personalmente, questi stessi studenti riferiscono come la mancanza di interesse dell'insegnante a insegnare abbia un impatto sulla mancanza di motivazione e contribuisca alla disconnessione già prima di iniziare la lezione. Inoltre, l'uniformità metodologica e la ripetitività delle tecniche utilizzate non fanno che aiutare questo divario tra il processo di insegnamento e quello dell'apprendimento a diventare ancora più distante.

→ [-2.c] Pratiche noiose che non attirano l'interesse dello studente.

Attività monotone e non innovatrici, mantenendo la stessa struttura ed esercizi, possono contribuire solo all'apprendimento di contenuti teorici, ragionamenti semplici e superficiali e anche a breve termine. Al contrario, se le classi sono coerentemente varie, dinamiche e producono un divertimento (o divertimento) negli studenti, aumenta la motivazione intrinseca, l'attivazione di ragionamenti complessi e la persistenza di un apprendimento significativo che rimane a lungo termine e comporta abilità che integrano competenze diverse per esso, coinvolgendolo completamente.

→ [-2.d] Attività che generano demotivazione nello studente.

Tra le attività che generano demotivazione nello studente ci sono: quelle che non sono ludiche, divertenti o dinamiche; eseguire ripetizioni di copia; copiare le ripetizioni ingiustamente; quelli che richiedono un apprendimento meccanico quasi obbligatorio; quelli che richiedono la memorizzazione; lavori più gravi; che devono essere fatti per obbligo non imparando; attività con temi molto densi e/o molto lunghi.

→ [-2.e] Processo di valutazione negativa.

Gli studenti sono ben consapevoli di quando e come imparano meglio. Essi stessi riportano come i tipi di valutazione del loro apprendimento che è meccanico e sempre in modo tradizionale (che non lo demonizzano ma la sua mancanza di variabilità), pretendono di "estrarre" tutti i contenuti in un unico test di "tutto-o-niente" e quindi non ricordano quasi nulla di ciò che avevano studiato per detto test; inoltre, considerano ingiusta la percentuale di questo test perché sottovaluta lo sforzo costante di un intero corso e il cui risultato non è fedele all'apprendimento acquisito. Per fare questo, propongono che non siano esami puntuali, che il loro apprendimento sia continuamente valorizzato e ne siano resi consapevoli e anche che possano essere adattati a tecniche più innovative e personalizzate, che rallentano il loro posizionamento passivo nel processo EA.

→ [-2.g] Risultati di apprendimento negativi.

Per gli studenti, quando il processo di insegnamento è stato negativo come vediamo nel cast sopra, significa che non c'è stato alcun apprendimento in sé, cioè è l'assenza di apprendimento. Per questi, sembra molto chiaro e quasi evidente, che la memorizzazione passiva dei contenuti teorici (nella migliore delle ipotesi) non è un apprendimento reale o utile per la vita al di fuori della classe. Ecco perché sottolineano l'importanza che imporre non è sinonimo di autorità, né pensano che i risultati siano la cosa importante del processo educativo ma il loro sviluppo personale e secondo le circostanze reali al di fuori del contesto della classe; così come notano in prima linea i cambiamenti nella loro esperienza di apprendimento quando si tratta di un insegnante completamente coinvolto nell'insegnamento a quando è un insegnamento meramente tecnico e lontano da loro e dalle loro vite.

2. Prospettiva degli studenti su pratiche didattiche efficaci riguardo all'apprendimento.

c. Confrontare la prospettiva degli studenti sulle pratiche di insegnamento efficaci con la teoria.

- i. Somiglianze tra la prospettiva degli studenti e la prospettiva disciplinare sull'insegnante efficace
- ii. Differenze tra la prospettiva degli studenti e la prospettiva disciplinare sull'insegnante efficace

Tabelle 10-11. Somiglianze e differenze tra prospettiva degli studenti sulle didattiche ef. riguardo al loro ap.

	PROSPETTIVA DISCIPLINARE	PROSPETTIVA DISCENTE (+)	SOMIGLIANZE	DIFFERENZE
D I D A T T I C H E E F F I C A C I	Conoscenze teoriche	[2.a] Conoscenza della sua materia;	★	
	Spiegazione teorica (<i>istruzioni</i>)	[2.b] Spiegazione teorica; [2.c] Spiegazioni che passano dal ragionamento soggettivo-oggettivo	★	
	Applicazioni pratiche	[2.e+f] Attività che promuovono motivazione e l'autonomia studente;	★	
	Disciplina (<i>gestione della classe</i>)	[2.d] Modi per coltivare la disciplina;	★	
	Valutazione	[2.g] Processo valutazione positivo	★	
	Flessibilità-variabilità	[2.h+i] Processo di insegnamento positivo e risultati di appr. efficaci	★	
	PROSPETTIVA DISCIPLINARE	PROSPETTIVA DISCENTE (-)	SOMIGLIANZE	DIFFERENZE
D I D A T T I C H E E F F I C A C I	Conoscenza teoretica	[-2.a] Mancanza di interazione e non esistenza di una relazione educativa, nessuna attenzione	★	
	Ripetibilità (<i>mancanza di pianificazione</i>)	[-2.b] Spiegazione teorica contorta e confusa, che ostacola la comprensione;	★	
	Applicazione pratica	[-2.c] Pratiche noiose che non attirano l'interesse dello studente;	★	
	Imposizione (<i>motivazione estrinseca</i>)	[-2.d] Attività che generano demotivazione nello studente;	★	
	Valutazione	[-2.e] Processo di valutazione negativo	★	
	Rigidità-uniformità	[-2.f+g] Processo EA nullo e risultati di apprendimento negativi.	★	

Fonte: Elaborazione dell'auttrice come sintesi della prospettiva dicisciplinare e discente.

Tabelle 10-11(b). Tabelle-sintesi comparativa tra la prospettiva degli studenti e disciplinare sulle didattiche efficaci

+ Relazione Dedors		Insegnante efficace	Insegnamento efficace	Curriculum differenziato	Apprendimento - Comprensione	Sviluppo completo pressupposto	Gerarchia completa	Prospettiva dello studente	Esempi
P R O S P E T T I V A D E L L O S T U D E N T E	SAPERE (saggezza/ contenuto T ³)	COSA SA (T³) Conoscenze Dominio (Expertice) Spiegazione T ² (didattica=istruzione)	A. Continua (adatta ins.= equilibrio conosc-ai) Investimento	Focalizzato -rappresentare il contenuto e impararlo *Capire	Progressione della conoscenza Essere in grado di imparare	APPRENDIZIALE T⁹ Oggetto centrato (processo) Astrazione (cognitiva) Contestualizzazione	Riconoscimento (rispettare, identificare, ammettere come vero) Attività RATIONAL	Conoscenza della tua materia; Spiegazione teorica; Spiegazione subj-obj;	Passione/Vocazione e fiducia nell'insegnamento, spiegazione diversificata e metodologia varia per adattarsi alla comprensione e alla particolarità dello studente, passaggio dal ragionamento soggettivo a quello oggettivo con varietà metodologica a seconda della materia e dello studente
	Fare (applicazione P ² : incrare)	COSA FA (P²) -Pianificazione (tempo/risorsa) -Gestione della classe (cl. direzione) Disciplina (regole e routine) -Applicazione pratica (attività)	Cosciente e profondo (complessità, azione e strategia didattica) Persistenza	Attrarre interesse + coinvolgimento + coinvolgimento -laboratori di classe + esperienze autentiche * applica+ analisi	Profondità Significato Raggiungere l'obiettivo	Sviluppo P² Autonomia (elaborazione) Motivazione intrinseca * Interesse * Partecipazione * Esp.Ott.App.=FLOW * Creatività	Autorealizzazione: (autonomia, problem solving Apertura senza pregiudizi) Abilità RAGGIUNTA	Disciplina di coltivazione; Attività motivanti e autonome; [2.d+e+f]	Mette compiti pertinenti evitando l'ozio, la disciplina e il buon comportamento sono mantenuti, il rispetto è imposto e le buone relazioni tra gli studenti sono incoraggiate, la partecipazione e la personalizzazione sono incoraggiate, interessante, divertente, insegnamento motivante, didattica coerente e dinamica, sana competenza di gruppo, uso delle TIC, varietà metodologica, innovazione, lasciare l'aula, elaborazioni autonome, libertà di scelta, diagrammi e altre risorse adattate al processo EA, dando priorità alla comprensione rispetto alla memorizzazione.
-	Relazione Dedors	Insegnante no- efficaz	Insegnamento inefficace	Curriculum uniforme	Apprendimento semplificato	Desarrollo incompleto alunno	Gerarchia completa	Prospettiva dello studente	Esempi
P R O S P E T T I V A D E L L O S T U D E N T E	SAPERE (T ³)	COSA SAI Tecnicismo Assegnazione Ripetività (didattica stagnante)	A. puntuale (lo studente deve capire da solo; superficialità Conoscenza sopra alleanza) Investizione - Confusione	Centralizzata - visualizzare e ascoltare i contenuti e impararli *ripetere, non capire	Puntuale sui contenuti isolati Deve memorizzare	APPRENDIZIALE T⁹ Egocentrico (risultati) Quantitativo (comportamentista) Decontestualizzato Sconnesso	Massa uniforme (tutto uguale; binomio; trincomento) Pensieri IRRAZIONALE	Manca di relazione, non attenzione; Confrontare la spiegazione teorica, non capire; [-2.a+b]	Caratteristiche e atteggiamenti freddi, distanti o addirittura negativi nei loro confronti, mancanza di relazioni educative efficaci su cui costruire il processo di EA il cui oggetto è l'educazione, utilizzare solo libri di testo come materiale di supporto, classi in cui i metodi non sono aggiornati né c'è una variabilità di essi, essendo molto rigidi; la necessità di completare i contenuti del curriculum; non sono divertenti; sono ripetitivi; tutto è molto tecnico; non è molto tecnico; non è adattare gli studenti; sono memorizzazione; produrre pensieri negativi.
	Fare (P ²)	COSA FA (P²) -No pianificazione (tempo/risorsa) -Imposizione autoritaria/ abbandono passivo -Applicazione pratica (non originale- isolazione)	Meccanico e superficiale (semplicità, materialistico e unidimensionale) Breve termine - volatile	Lezione noiosa + disinteresse + non impegno - classe = perpetuazione * copia + gioca	Superficiale Irrilevante Responsabilità (risultati)	Sviluppo P² Dipendenza (copia) Motivazione estrinseca * Distinere * Passività * Non esperienziale * Non significativo * Mancanza di originalità	Premium welfare individuale Non- autorizzazione (dipendenza, mancanza di capacità, stagnazione, pregiudizio)	Pratiche noiose, non desinteressate; Attività demotivanti [-2.c+d]	Attività monotone e non innovatrici, mantenendo la stessa struttura ed esercizi, possono contribuire solo all'apprendimento di contenuti teorici, ragionamenti semplici e superficiali e anche a breve termine. Attività che non sono ludiche, divertenti o dinamiche; eseguire ripetizioni di copie; copiare ripetizioni ingiustamente; quelle che richiedono un apprendimento meccanico quasi obbligatorio; quelle che richiedono la memorizzazione; lavoro più severo, che devono essere fatte per obbligo di non imparare; attività con argomenti molto densi e / o molto lunghi.

Fonte: Elaborazione dell'auttrice come sintesi della prospettiva disciplinare e discente.

“La perspectiva del alumno sobre el docente eficaz y las prácticas docentes eficaces”

Tabelle 10-11(c). Tabelle-sintesi comparativa tra la prospettiva degli studenti e disciplinare sulle didattiche efficaci

+ Relazione Dehors	Insegnante efficace	Insegnamento efficace	Curriculum differenziato	Apprendi- Comprens.	Sviluppo completo pressounno	Gerarchia completa	Prospettiva dello studente	Esempi
VALUTARE I F L E S S I O M E A U L A	COSA APPREZZI (EV) Validazione = confermare + adattare FEEDBACK = regolazione + continuo (Validazione = validazione = /feedback)	VALUTATO Autoregolamentazi one Sfida /coraggia Trasforma= PENSO. PERSONAL Riflessione	Ponteggi -validazione rifiutante (dello studente stesso) *valore + creare novità.	Attivo: sfida, sfida	VAL UATION autoregolazione: pensiero critico PERSONALIZZAZION E (adattamento) Autocontrollo	Auto-trascendenza Autoregolamentazione e Maturità Controllo automatico Agenzia/diligenza	Processo di valutazione positivo [2.g]	Permette il coinvolgimento dello studente, di valorizzare lo sviluppo del comportamento e non solo l'acquisizione di contenuti, si occupa di tutta la persona, importanza di aumentare la percentuale di altre attività quotidiane e diminuire quella della valutazione puntuale, variando i metodi tradizionali di valutazione dello studente e passando ad altri innovatori, importanza che gli studenti danno al feedback e la conoscenza di ciò che è stato valutato del loro apprendimento e perché per imparare meglio da esso.
Trasformazio ne sociale (Utopia necessaria)	Laboratorio didattico per lo sviluppo degli studenti.	Influenza dell'insegnament o sullo sviluppo degli studenti	Ed. Personalizzato , individualizzati o differenziato	Prossima zona di sviluppo	Sviluppo personale, miglioramento sociale.	Aspirazione ultima dell'essere umano	Processo EA positivo e apprendiment efficace [2.h+i]	Buon funzionamento classe, stimolante, motivante e promuove l'interesse dello studente, è divertente, importanza dello sviluppo sulla quantità di contenuti, unione teoria-pratica-vita quotidiana, coinvolgere lo studente, rimane a lungo termine, è significativo e utile per la vita reale, trascendendo i limiti della classe.
Relazione Dehors	Insegnante non efficace	Insegnamento inefficace	Curriculum uniforme	Apprendime nto semplificato	Desarrollo incompleto alunno	Gerarchia completa	Prospettiva dello studente	Esempi
VALUTARE D I M I E N T O	COSA APPREZZI (EV) Validazione = conferma della ripetizione + esecuzione dei conti a. Puntuale, unidirezionale (Non alimento, unico studente responsabile)	EV. esterno Riproduzione fedele Ovvio sviluppo personale Automazione (Riproduzione sistemica)	Univoco e unidirezionale -valutazione imperta (dello studente) *regime + accuratezza + riproduzione.	Passivo: conformità, inno (scelta estrinseca – omertà la responsabilità)	VAL UATION Regolazione degli altri: pensiero convenzionale GENERALITÀ (non individualità) Dominio degli altri: Perdono imposto Convenienza esterna	Non trascendenza Regolamentazione non interna Immaturità Mancanza di controllo Dipendenza (nessuna riflessione e consapevolezza)	Processo di valutazione negativa; [2.e]	Spiegano come i tipi di valutazione del loro apprendimento che è meccanico e sempre in modo tradizionale (che non lo demonizzano ma la sua mancanza di variabilità), pretendono di "vogliere" tutti i contenuti in un unico test di "tutto o niente" e quindi non ricordano quasi nulla di ciò che avevano studiato per detto test; inoltre, considerano ingiusta la percentuale di detto test per aver sottovalutato lo sforzo costante di un intero corso e il cui risultato non ricorda quasi nulla che avevano studiato per detto test; inoltre, considerano ingiusta la percentuale di detto test per sottovalutare lo sforzo costante di un intero corso e il cui risultato non lo fa è fedele all'apprendimento acquisito.
Riproduzion e sociale (Strumento necessario)	Supremazia dell'insegnante sullo svantaggio dello studente.	Condizionament o del comportamento dell'insegnante al.	Semplicità Individualismo automatizza	Area di influenza coercizione	Coinvolgimento non personale, impegno non vitale, convenienza alloggiata	Benessere e materialismo	Processo EA nullo; Risultati di apprendimen to negativi [2.f+g]	La mancanza di una relazione educativa efficace è un ostacolo che impedisce loro di frequentare e imparare come primo passo: significa che non c'è stato alcun apprendimento in sé, cioè che è l'assenza di apprendimento. Né aggiornare i metodi né variarli, rigidità, non sono divertenti, sono ripetitivi, molto tecnica, la memorizzazione passiva di contenuti teorici (nella migliore delle ipotesi) non è un apprendimento reale o utile per la vita al di fuori della classe.

Fonte: Elaborazione dell'auttrice come sintesi della prospettiva dicciplinare e discente.

Queste tabelle fanno una semplice conferma della somiglianza o della differenza di ciò che è nel campo di studio con il suo precedente studio teorico. In effetti, se si guardano in dettaglio i titoli e si stabilisce la loro relazione con quanto affermato nel rapporto di ricerca, si può vedere l'effettiva equivalenza che esiste tra la prospettiva degli studenti con ciò che gli studi disciplinari ci mostrano. Così, si lascia in discussione che la Voce degli studenti è una fonte affidabile di informazioni, consapevole e, soprattutto, esperienza che sperimenta il risultato del nostro insegnamento, che non è altro che il loro apprendimento.

Un elemento da tenere in considerazione è stato l'elemento discordante che siamo stati in grado di ottenere dai nostri risultati nel suo confronto con la teoria rivista. Come si può vedere nell'analisi dei dati, "L'incidenza delle attività negative degli insegnanti nei processi di apprendimento" riporta, in effetti, cattivi atteggiamenti e comportamenti controproducenti negli studenti. Anche se, è anche totalmente vero come questi studenti scelgono nelle loro risposte alla doppia domanda "Come saresti se fossi quel buon insegnante e cosa faresti?", Il suo ritorno positivo, cioè la sua controparte. Ecco perché è stato concluso sopra che: "per coloro che analizzano la situazione, i cattivi atteggiamenti degli insegnanti fanno sì che gli studenti imparino a non essere uguali, che questi comportamenti non dovrebbero essere ripetuti, a rispettare gli altri, ad essere empatici". In effetti, questo può essere dimostrato nei seguenti contributi (tratti direttamente dalle trascrizioni della Voce degli allievi, a causa della rilevanza che rappresentano per le conclusioni del nostro studio):

- *Prima di tutto, cercherei di non annoiarmi, perché se si annoiano non imparano.*
- *Ok, vorrei di più se gli insegnanti non minacciassero così tanto di mettere parti, o chiamare a casa, o espulsioni o tutto il resto, e se fossi un insegnante cercherei di aiutare di più gli studenti e cercare di compiacerli con la giornata.*
- *Il mio insegnante ideale sarebbe che quando sono entrato nella porta, beh, sono entrato, sempre divertente, sempre ridendo con te e dicono "ma beh, guarda chi c'è qui".*
- *Che mi sia piaciuta la materia che sto dando perché mostra quando piace all'insegnante e quando no, quando gli piace gli dà più entusiasmo e spiegherebbe la preparazione di alcuni giochi in modo che la conoscenza si adatti meglio agli studenti.*
- *Non avendo così tanta differenza nel voto degli studenti, tratta tutti allo stesso modo, perché forse se uno studente ottiene meno voti non è perché non studia, ma perché forse costa più di un'altra persona.*
- *Bene, cercherei di spiegare loro le cose tutte le volte che è necessario. Ad esempio, in matematica l'anno scorso ho fallito e quest'anno ho un dieci perché l'insegnante mi spiega le cose tutte le volte che è necessario e, quindi, mi aiuta di più a imparare ciò che mi sta spiegando; cioè, collega la pratica con la teoria in modo che tu capisca cosa ti sta spiegando.*
- *Io, a parte quello che hanno detto i miei compagni di classe, cercherei anche di interessarmi allo studente se non sta bene e glielo chiederei, perché mi interessa più come sta che i suoi risultati ... cioè, se lo fa bene mi congratulerei con lui ovviamente, ma se non ottiene questa nota cercherei di aiutarlo a vedere come può migliorare e vedere cosa gli succede che non si sta comportando bene e adatterei una metodologia per lui, quella di cui aveva bisogno ...*

- *Sarei gentile quando devi essere severo quando devi esserlo, ma lo renderei dinamico, se qualcuno ha una difficoltà maggiore, ti aiuterò ... che, se qualcuno ne ha bisogno, gli spiego molte volte di cosa ha bisogno esattamente...*
- *Una delle cose su cui sono chiaro è che, nonostante abbia avuto una brutta giornata, li tratterei con rispetto. Ad esempio, il primo giorno entrerebbe molto seriamente, perché è importante che le persone abbiano un certo rispetto per me e che non lo perdano mai perché credo che il rispetto per un insegnante sia la cosa più importante, ma poi a causa del tempo e che i giorni passano, li conoscerei.*
- *Quindi non sarei troppo rigido ma nemmeno troppo amichevole, e poi farei un sacco di lavoro di gruppo per vedere se hanno capito quello che ho spiegato e perché hanno ancora meno pressione quando sono in un gruppo che individualmente.*
- *Sarei comprensivo, se vedo che uno studente è triste o arrabbiato un giorno non è che lo metterò in discussione; Cercherebbe anche di dare una mano, cioè se uno studente si blocca non lo manderebbe immediatamente a casa sua, cercherebbe di dargli un suggerimento.*
- *Penso che la prima lezione sarebbe alla lavagna con Power-Point, poi video e alla fine farei qualcosa di pratico per capire se gli studenti hanno più o meno capito i concetti spiegati. Farei quello che fa il nostro insegnante Q quando spiega una lezione e poi fa domande la prossima volta per capire se gli studenti hanno capito*
- *Cercherei di aiutarli con le difficoltà, se vedo che non stanno studiando, cercherei di capire se c'è un motivo. Chiederei "come stai a casa?"*
- *Sarei anche un po' severo in modo che ci sia rispetto. Per spiegare penso che userei metodi tecnologici, lo noto in me, la lavagna è monotona e perdo la concentrazione, mi distraigo. Mentre con il Power-Point posso mantenere più attenzione. Poi cercherei di mettermi nei panni dello studente, perché ogni studente è diverso. Può darsi che una persona abbia una concentrazione più stabile mentre un'altra è più dispersa, ma non è colpa loro.*

Prendere gli studenti come agenti attivi, capaci di agire liberamente e coscientemente, è un'ottica che va guardata, è una base fondamentale dove si inserisce il processo educativo: nella reciprocità insegnante-studente, nel dialogo che accompagna le azioni, nella certezza e nella speranza che negli studenti ci sia l'altra parte con cui lavorare. Non possono essere ignorati ma, al contrario, dobbiamo cercare le loro potenzialità, avere sempre fiducia nelle loro capacità.

6.3. Limitazioni e Prospettiva

"Quando tutto sembra finito, emergono nuove forze. Questo significa che vivi"

(Franz Kafka)

6.3.1. Limitazioni

Come principale limite dello studio, vengono evidenziate le difficili circostanze in cui si è trovata la dottoranda stessa, il che ha fatto sì che non fossero più coperti campioni e altri strumenti, e quindi la triangolazione, aumentando l'ampiezza e la portata dello studio. Sebbene inizialmente fosse previsto di utilizzare il questionario e di poterlo confrontare con i risultati dell'intervista, ciò non è stato possibile alla data attuale perché richiede una capacità di portata che è stata successivamente ridotta. Fortunatamente, c'è un progetto imminente in cui queste iniziative saranno approfondite e realizzate, sperando di integrare il più possibile i risultati attuali, come inizialmente proposto.

Inoltre, è interessante sottolineare che numerosi studi sottolineano la necessità di separare la prospettiva maschile da quella femminile al fine di affinare il più possibile i risultati della ricerca. Mentre è vero che questo suggerimento merita la dovuta attenzione, era al di là della nostra capacità di fare questo confronto e trarre conclusioni pertinenti. Tuttavia, mostriamo che, una volta attenti a queste indicazioni, abbiamo potuto intravedere nel campo di studio come, in generale, la popolazione femminile abbia influenzato alcune questioni (il tipo di relazione, l'affetto, ecc.) e la popolazione maschile lo abbia fatto anche di più in altre (disciplina, metodologie e altre) che sembravano ripetersi con una certa sistematicità.

6.3.2. Prospettiva

Come prospettiva per il futuro, sarà presa in considerazione per perfezionare i limiti indicati in questo studio, nonché per testare la tabella di autovalutazione degli insegnanti fornita nella sezione di Allegati ([Documento n°16](#)). Questa proposta di autovalutazione è stata uno dei frutti più promettenti della nostra ricerca, in quanto direttamente legata alla letteratura specialistica sull'argomento, nonché alla voce degli studenti, oggetto della sezione empirica, tale era la motivazione di queste pagine: sintetizzare dati rivelatori della teoria-e-pratica; La vocazione della prospettiva olistica e del paradigma socio-critico è anche quella di servire i suoi risultati nel miglioramento delle situazioni che lo richiedono (e questo è ciò che cerchiamo).

Questa guida è la sintesi del presente studio nella sua forma più pragmatica e manipolabile, in modo che possa essere utile e trasferibile ad altri contesti educativi. Questa proposta di autovalutazione degli insegnanti ha le sue dovute basi come risultato di questo studio, tuttavia, manca di validità comprovata e affidabilità verificata. Pertanto, come prospettiva di interesse di questa ricerca, sarà quella di testarla e testarne l'utilità con una partecipazione ampliata che funge da aiuto e guida di fiducia per l'insegnante che lo utilizza. La sua lettura, tuttavia, è consigliabile farla da destra a sinistra, cioè guardando il riflesso che dagli studenti emerge su di noi stessi e, attraverso questo specchio, poter analizzarci e riflettere, per poter indagare su ciò che manteniamo o che, fortunatamente, ancora possiamo migliorare. È uno strumento introspettivo e personale, che opera nella coscienza del docente e nell'intimità, attraverso la nostra riflessività.

6.4. Cosa ho imparato?

Nel corso di questi anni, ho avuto il privilegio di poter proseguire questi studi di dottorato che, a causa delle circostanze mutevoli e incessanti, erano diventati quasi impossibili di fare per me. In questo tempo ci sono stati grandi cambiamenti nella mia vita, non solo estrinseci e di forma, ma soprattutto nella comprensione interiore e profonda nell'essenza di essa.

Il cambio di argomento dello studio quando buona parte della ricerca era già stata sviluppata (e che ha fatto sorgere la mia Tesi Magistrale), è stata una sfida personale e accademica. Vista la forte motivazione che mi indicava di guardare dentro delle aule e ascoltare gli studenti, c'era la tentazione impetuosa di approfittare di quello che avevo già fatto e non rischiare di percorrere altri sentieri che mi spingevano.

Ancora oggi, posso dire che non mi pento di aver seguito questa traccia piena di ostacoli ma anche di potenti promesse, perché la crescita personale che ha significato non sarebbe avvenuta in modo opposto; questo a sua volta ha aumentato il mio rendimento scolastico – come qui sostengo – e anche il mio impegno sociale: questo argomento non è stato di gran lunga il più veloce o il più facile, ma seguire questa chiamata al bene degli altri è diventato una vera fonte di gioia e sorgente di inesauribile sazietà.

Ne è valsa la pena. Le esperienze, le domande, le paure e le risposte che ho scoperto e le persone che ho conosciuto, sono avvenute in modo sorprendente per lasciar passare la realtà stessa, le aspettative sono state superate. Una volta arrivato a questo punto, devo ammettere che non ho smesso di sbagliare: perché era la prima volta che intraprendevo un'indagine rigorosa, perché era la prima volta che ero 'al comando' di essa e, soprattutto, perché imparare è e sarà sempre andare un passo avanti e due indietro...

E per questo motivo, e non per altro, è che ho deciso per il gusto di lasciare la relazione così come è emersa e che, come processo educativo, ha subito i suoi cambiamenti così come “si fa il cammino”. Da qui potrò continuare a mantenere un'oasi da cui bere in futuro e ricordare sempre fresco come si fanno le cose, come si capisce il mondo: ed è vivendo.

En el camino aprendí

En el camino aprendí,
que llegar alto no es crecer,
que mirar no siempre es ver
ni que escuchar es oír
ni lamentarse sentir
ni acostumbrarse, querer...

En el camino aprendí
que la humildad no es sumisión,
la humildad es ese don
que se suele confundir.
No es lo mismo ser servil
que ser un buen servidor.

En el camino aprendí
que estar solo no es soledad,
que cobardía no es paz
ni ser feliz, sonreír
y que peor que mentir
es silenciar la verdad.

En el camino aprendí,
que la ternura no es doblez,
ni vulgar la sencillez
ni lo solemne verdad,
vi al poderoso mortal
y a idiotas con altivez.

En el camino aprendí
que puede un sueño de amor,
abrirse como una flor
y como esa flor morir,
pero en su breve existir,
fue todo aroma y color.

En el camino aprendí
que es mala la caridad
del ser humano que da
esperando recibir,
pues no hay defecto más ruin
que presumir de bondad.

En el camino aprendí,
que ignorancia no es no saber,
ignorante es ese ser
cuya arrogancia más vil,
es de bruto presumir
y no querer aprender.

En el camino aprendí,
que en cuestión de conocer,
de razonar y saber,
es importante
mucho más que lo que vi
lo que me queda por ver...

Rafael Amor

VII. CONCLUSIONS

*"You cannot prepare your students to build the world of
their dreams tomorrow if you no longer believe in those
dreams; you cannot prepare them for life if you do not
believe in it; you will not be able to show the course if
you have sat, tired and discouraged, at the crossroads
of the roads"*

(Célestine Freinet)

7.1. DISCUSSION

The quality of teaching does not mean the same thing for everyone and in all contexts, it depends on who understands it and how they build it (Crosby, 1979). However, the strength must be made in uniting concepts and establishing a common basis, not as true quality but as a substitute quality (Sato, 1992). As Zabalza (2012) points out, no practice is perfect in itself, but always depends on its context, the participants, the curriculum and the conditions... in short, "no teacher is a complete compendium of good practices" (p. 19), but the research effort lies in identifying common bases in teachers and their teaching that are likely to be called "good practices", which are effective and can be observed as such (Hattie, 2009), are given visibility and can, thus, serve others in the same direction: which is none other than the optimal learning of students. On this common basis, the first step should be the effectiveness of teaching in terms of justice (Rawls, 2012); in social and historical dialogue it is materialized in a justice based on two fundamental pillars that are quality and equity, which is nothing more than giving each and every one what he needs and enhancing his maximum development in the different phases of the arc of life (UNESCO, 1996), as a key to influence and social transformation.

There is no effective univocal, concrete and complete teacher, nor are there predetermined perfect teaching practices that prove to be clearly better than others in all contexts, but both are engaged in a complex and continuous process and their success or not, will depend on the circumstances and the participants of the scenario in which they find themselves (Cohen and Grossman, 2016). Some needs or others, will require some methodologies or others and the resources we have, will make possible some activities or others that will more or less adequately strengthen the learning to be taught. Indefinably, the good teacher (Stolz, 2018) is a concept that is built over time and depends on the context, although it is true that the moral and ethical faculties in it remain stable if we relate it to the teacher educator (according to the students), the depositary of knowledge, the one who knows how to explain the contents more than knowing these for himself and who cares about his students and does the best possible in post of his learning, committing even himself to himself which makes his teaching vocation necessary.

In this, we dare to affirm that quality as effectiveness is quality as transformation: students are the ones who can and should best express whether or not there has been that qualitative and quantitative advance in them and not only standardized evaluation tests, which can transmit little about the real and internal development of the student; it is, therefore, to them that we must ask (Quaglia and Corso, 2014) and towards them where we should look (Hattie, 2009). Looking at the student constantly in the EA process is essential to readjust the different wheels that come into play in the educational gear: the teacher, the curriculum and the student, always in line with the rest of the educational community (Tomlinson, 2006), if we want to be effective.

It is also essential to state that I have not found a difference between the students of public or private schools, neither in terms of their personality nor with respect to their vision of good teaching and enthusiasm for their learning and integral development; on the other hand, it has seemed to me to find an almost insurmountable distance in the way in which they learn, from the teaching of their teachers, so that we can point to the difference in the way they are taught and the control that is established over this teaching. This learning is directly proportional to the type of teaching they receive and depends fundamentally on: the teacher, in the first instance, and in the background, we find the educational project of the center and its work methodology that encompasses all teachers and their way of proceeding in the classroom. Hence the fundamental importance of Teacher Professional Development (Hattie, 2003, p. 10), as well as that these initiatives

are contextualized in the same center and participated by most of the faculty (Alcolea and Nieto, 2014); teaching should be seen as a profession in a form of public service that requires from teachers expert knowledge and specialized skills, acquired and maintained through rigorous and continuous study; it also requires a sense of personal and corporate responsibility for the education and well-being of the pupils in their care (UNESCO, 1998b).

Therefore, the internal development of the student from the teaching of the effective teacher, is a humanistic look away from watertight approaches, with the person as the center and purpose. This approach has more possibilities to increase intrinsic motivation, creativity, critical thinking, deep reasoning and, ultimately, the integral maturity of the person as a whole (including both academic and personal development and their social significance) that will become their influence on performance, probably more than other methodologies that seek the result more than personal development, reversing the meaning and purpose of education (this is a statement repeated by various students at different educational levels, as can be seen in the transcripts and results).

The new policies, approaches, and lines of action are full of renewed ideas, but, above all and without a doubt, the most innovative (at the same time as classic and perennial, which does not expire and remains essential) is to look back at the student and return that part that belongs to him and that, therefore, only he can occupy. If we do not do this, it is very likely that we will continue to fail in the desired improvement and without achieving the desired change. We are facing an educational system anchored in routine practices, "customs make laws", where content continues to be taught as it is remembered from the teachers themselves, but innovation practices and active methodologies are not regularized or therefore implemented as such, teacher professional development could be a resource much more exploited and participated by teachers (even compulsory and weekly, with short and precise sessions that do not exceed half an hour making it plausible to all the circumstances of the faculty – as proposed, for example, in the model of "Rosenshine 10 Principles" that includes, in addition, the vision of the students and what is expressed from their Voice) for the improvement of reality in the classroom: the consequent impact on learning. On the other hand, on the part of the students, new perspectives are opened and refreshing looks are proposed that do not know what was but what is and what could be; perhaps listening to them can give us more accurate and encouraging ideas, because as we put them into practice, we see that they are having an effect, and that they were not "daydreams" ...

The already emblematic Delors report, rightly pointed out the four pillars on which to build education (being, living, knowing and doing) in order to achieve a true learning attentive to the demands of today's world - challenging and enriching -, a deep learning, for understanding (Darling-Hammond), in short, a learning for personal growth and its consequent social transformation (pedagogical proposal of Don Bosco, fortunately among many others, who wore out his entire life in the service of this ideal whose fruits we still drink today and which has managed to transcend multiple contexts and promoted or transformed its original state). In this Thesis a comprehensive order is given hand in hand with the Hierarchy of Maslow's needs, endowing them with a humanistic sense, integrating the whole person and not only academic, but the personal and affective part must be rooted in the first instance (basic so that there is a relationship of authentic accompaniment capable of moving the disposition of the person from his own choice), following the social part (where the egoistic desire does not prevail over the altruistic, that is, focused on the balance between one's own good and the good to others), later academic (for its inalienable need for the development of human capacities for one's own well-being and the deep satisfaction of knowing ourselves fully realized, each in a unique and unrepeatable way) and finally, its social influence (who lives in this way, is the nucleus of movement and influence in the environment in which it develops and its action ends up

transforming its environment and that of the people it has around it): in this lies the personal, social and academic development of a true education. This does not only work for schools and institutes, but must be implemented from the training and evaluation of teachers, if we want to delve into a deep and real change, because, as has been seen, the teacher is the first element of impact on the student: his way of being and his way of acting. That is why, as a highlight, the revised Bloom Taxonomy highlights evaluation as a form of reorganization of the initial information to give way to our genuine annexation that is nothing more than the creation of something new and unpublished that improves what it had been (through reflection and awareness of the process followed and its consequent decision-making and action that lead to the change). Here it is proposed as the last step of an educational process that returns in itself, but with originality and authenticity, reinventing and improving itself, on the experience built during the lived process: it is learning, as such. Already Rogers, Formella, Maslow and many others who add to this vision on the strength of education, have called it "self-regulation", "maturity", self-realization", in short, the development of oneself, the self-control of oneself to be able to reach others in search of Good and Love (Fromm) and the consequent social development (Don Bosco).

That is why Shulman (2005) pointed out that research in education should be built on five forms of knowledge: empirical, moral, conceptual, operational and their respective protocols of action (in line with our results and conclusion). Not for nothing, Santrock (2021) also decisively points out the importance of providing students with numerous opportunities to exercise practical skills as a culmination of the EA process, especially and more than ever, in secondary education. In his book where teaching and learning are intertwined, he shows that the most outstanding characteristics in a good teacher by students are: the sense of humor, the ability to motivate them, the deep knowledge of their subject, their ability to explain clearly and, finally, their unwavering personal involvement in the teaching profession; on the contrary, the characteristics that stand out negatively in teachers who could not achieve their learning, were: boring lessons, with convoluted and confusing explanations, showing favoritism for the best students, and having other bad behaviors with others who feel that they expect more from them than those same teachers have transmitted to them (as if they should "learn by magic" or "sound the flute, by chance").

It is important to explain, in addition, how in my interviews at the center, I not only interviewed the students, but, in the informal conversations with the teachers, there was a lot of revealing and captivating data. Coincidentally, the students reported a learning experience of teachers with whom they maintained a very good relationship and were personally involved in their teaching and innovated in it – paradoxically these docentes later turned out to have a very similar experience in their teaching and their commitment to it; in the opposite case, the teachers of whom worse experiences were reported argued that the students did not deliver the works well and that they did not know how to do things well... I saw how this same story in the experience of the students was very different: they themselves confessed that their learning depended in a directly proportional way with the teacher of the subject (with very illustrative examples) and their interest and professionalism when teaching it. These, the students, feel free or self-conscious to show what they know and what they do not, as well as what they advance depending on their relationship with the teacher in question or how not, since from him they learn "everything", whether it is positive or negative. Here, the function or, if you prefer, the mission of the teacher, is key so that students want to learn and can learn well, in depth, as well as that they really achieve it. In both cases (a teacher x, and his students x – without knowing it themselves) they gave the same example to the researcher: this one was about an exercise of exposition of an author and his work. The accounts of the events were curiously opposed according to one part or another: while teacher x told that the students did not do their job well at all, they argued – without having knowledge of each other – that a teacher x had ordered them

to do this exercise without having practically explained the guidelines to follow, which aroused the fury of the first finally and that they saw their response unbalanced with what he had taught them; added to this that when they learned the most and did it better was when the teacher taught with interest and explained exactly what they had to do (as well as gave them margins of freedom to do it in a personalized way, which motivated them even more, because they "learned by doing" and "stayed more" in the mind, that is, that learning endured over time because it was built on experience, the very practice of that skill.) Here you can see the differences in the story, although implicitly the non-fulfillment of the learning objectives by the students, would depend to a large extent on the relationship with the teacher and the type of teaching that he imparts in class (figuring us in the veracity of the facts, although now it serves only as an example).

Another point, fundamental, is to talk about the conception of the student as a person and not with a utilitarian and partial look where what really matters are the results, but their complete and personal development. This is how each personality develops, as an integration of its different sections (affective, cognitive and behavioral – Formella, 2009). The consequences of this objective are undoubtedly the improvement of academic results and a consequent long-term social cohesion; in no case, social promotion, the search for a paid job or other particular objectives, can replace the main objective that is the person himself, because it cannot be left in the background as it happens, unfortunately, in many cases. The students are aware of this and express it genuinely: for them, a good teacher and a good teaching are not those who seek to obtain from them good results in the evaluation tests and when this happens, their development is slowed down and, in turn, affects the resulting grades; on the contrary, a teacher capable of balancing precisely the balance between vocation and professionalism, is the one who manages to connect directly with the students and lead them with the most sophisticated techniques for each case and moment, to their integral development, in each of the levels of development in which the student is; at the same time, the teacher is also growing as a result of this effective educational relationship and builds himself and his teaching based on it, the relationship with the students is, therefore, fundamental (which is unanimously reflected in the responses of the surveys and that will be deepened in subsequent studies). They themselves show this and it can be seen in empirical studies that deal with the impact of the individual teacher on the outcome of their students in particular, in a directly proportional way (Cooper and McIntyre, 1996; Rockoff, 2004; Williams, Sullivan and Kohn, 2012; Bergmark and Kostenius, 2018; Santrock, 2021, etc.).

Indeed, the students know what an effective teacher means to them and have not studied the scientific literature, but they know it because they have seen it and have lived it: for them the good teacher is mainly someone who appreciates and listens to them, first individually, seeing them as people, and second in a group, creating a class environment conducive to learning (with discipline at the same time as trust and fostering good relationships between the members), third, he knows deeply the contents of the subject and knows how to explain them with various methodologies that adapt to them and the subject of study, and finally he knows how to make them put into practice and knows how to truly value their complete development, not with mere standardized instruments, or at least not only, but in a processual, constant and multiple way that can verify it, helping them to develop and take responsibility, in short, pushing them to mature and be themselves with authenticity. Far from what you may think, as in the case itself I discovered by surprise, it should be noted that students, the smaller, the more aware they are of the configuration of a good teacher and the less confusion they make between their experience and teaching, knowing how to accurately identify each cause and its consequence, in detail each foundation: for they have experienced teacher teaching on the front line and through their own first-person learning. To whom, better than to them, to ask.

Basically, with simple and more generalized words, students have repeated many of the indices that are treated in detail and in their complexity within the scientific literature. Although they have not repeated absolutely all the items or with the same precision, their testimonies related in very informal ways what is actually realized in the accurate bibliography. This could endorse our incipient proposal of the attentive look at the student by the teacher; we are not alluding here to more sophisticated tests or external and committed evaluations. It is simply a matter of listening to the student, not only to what he says but to his person, to what he does and what he does not, to what he expresses and what he does not, to how he behaves, his relationship and his argumentation. Seeing our teaching reflected in the student is our best test of assessment, and it certainly operates in our consciousness. Surely, there is no better judge than ourselves, in transparency. To be able to see what we do and what we lack, what we maintain and what we will change, what we need to learn and what we have successfully succeeded: all this, we will only know if we listen to the Voice of the student and look at ourselves in their reflection, they are, without a doubt, our best mirror. Through this research, you can see how these report very similar results between scholars and their experience, between those we research and what they experience. They are the most faithful instrument to calibrate our teaching, so that we can validly adjust the educational process that is both teaching and its consequence, therefore, teaching-and-learning. The two poles are immersed in the same balance and the right balance and the achievement of the learning objectives depend on both at the same time. In this lies the secret of education: in the joint and participatory action of two free and active subjects, on whose reciprocity depends the transition from the Cave to the outside.

That is why, based on the results of the research, an unforeseen element has emerged that was not thought of. From this initiative to regulate our teaching in view of students and their learning, a simple teacher self-evaluation table is proposed as a continuation in [Document no.17](#) of the Annexes, which could be useful if its validity were proven (which is contemplated in the Prospective). For its construction, both the disciplinary perspective and the student perspective have been taken into account, which is nothing other than our research results. Its proven validity is limited in this study, which will be taken into account for future research as we will see in the next section (precisely, in the Limitations). Because of its possible usefulness, crudely and unproven, it is offered in the last document of the annexes in case you would like to observe.

"It is desirable that whoever reads this simple Thesis begins to look, in the topics to be developed as a teacher, for the appropriate 'motivations' and make an 'interesting' development of what has been discussed. It is easy that in the first year he only discovers some of his didactic successes; but persisting in it then reaches a permanent source of his inspiration as a teacher, achieving a transcendent stimulus in his students and a teaching improvement that dignifies his professional work"

(Salvador López Arruebo, 1988)

7.2. Conclusions

7.2.1. List of objectives and conclusions

The conclusions of this work are intended to answer the research questions that were initially formulated. This is what this section seeks: to provide an informed answer to our questions. Recall that these questions were twofold: a) what do students think about the effective teacher from their learning experience?; and (b) what do students think about effective teaching practices from their learning experience? Through them it was intended to respond to the main objective of our study: to explore the perspective that students have of the effective teacher and their effective teaching practices and the relationship they establish with their learning whose purpose is to illuminate the specialized literature on the subject. Answering each of the questions separately, we find the need to link them together since the conclusions are intertwined with each other.

1. The perspective of the students on the effective teacher in relation to their learning.

a. Identify and describe cases of teachers considered effective by students.

- i. Conceptualization of students about the effective teacher
- ii. Description of teachers who are considered effective by students

b. Dimensions and traits of the effective teacher considered more important by the students.

- i. Attributes that stand out in them (and those that don't)
- ii. Reasons why those attributes stand out (and why they don't)

c. Compare the students' perspective on the effective teacher with the configured theory.

- i. Similarities between the students' perspective and the disciplinary perspective on the effective teacher
- ii. Differences between the students' perspective and the disciplinary perspective on the effective teacher

2. Students' perspective on effective teaching practices in relation to learning.

a. Identify and describe the teaching practices considered effective by students.

- i. Conceptualization of students on effective teaching practices
- ii. Description of teaching practices considered effective by students

b. Dimensions and traits of effective teaching practices considered most important by students.

- i. Attributes that stand out in them (and those that don't)
- ii. Reasons why those attributes stand out (and why they don't)

c. Compare students' perspective on effective teaching practices with theory.

- i. Similarities between the students' perspective and the disciplinary perspective on the effective teacher
- ii. Differences between the students' perspective and the disciplinary perspective on the effective teacher

1. The perspective of the students on the effective teacher in relation to their learning.

a. Identify and describe cases of teachers considered effective by students.

i. Conceptualization of students about the effective teacher

According to the perspectives of the students, a teacher is effective when he meets the following characteristics: they have positive qualities and attitudes personally and with the students, who knows how to maintain a good class climate (proactivity), as well as recognize their direct influence on their learning.

ii. Description of teachers who are considered effective by students

As for the qualities and attitudes that constitute the personality of effective teachers according to the students, they are: that they have good humor; are empathetic, kind, friendly, cheerful, happy, warm, willing, collaborative (they give their help), serene, understanding, funny, patient, concerned, friendly, determined, polite, respectful, innovative, fun, efficient (in achieving learning objectives); jovial; good people; communicate effectively; they transmit confidence and interest in the student, in addition they approach him; he is a guide; they have a vocation and enjoy doing their work; moderately strict; he smiles at them frequently.

1. The perspective of the students on the effective teacher in relation to their learning.

b. Dimensions and traits of the effective teacher considered more POSITIVE by the students.

i. ATTRIBUTES that stand out in them

Positive attitudes and personality; Appropriate ways of dealing and relating to students; Ways to cultivate discipline; Impact of positive attitudes of teachers on learning processes; Impact of the positive qualities of teachers on learning processes.

ii. Reasons why these ATTRIBUTES stand out

→ [1.a] Positive attitudes and personality.

As for attitudes, they are teachers who have a good mood; they are: empathetic, kind, friendly, cheerful, happy, warm, willing, collaborative (they give their help), serene, understanding, funny, patient, concerned, friendly, determined, polite, respectful, innovative, fun, efficient (in achieving learning objectives).

→ [1.b] Appropriate ways of dealing and relating to students.

They make the classes fun and cheerful with the occasional joke; are ready to answer questions; establish a good deal with students; provide their help when necessary both in the learning processes and in the personal; offers his friendship; engages students in the learning process; thinks about the well-being of its students; empathizes with students; they say things that motivate; treats students as important people; actively listens to its students and gives them the opportunity to express themselves; it makes you see that he believes in you; allows you to participate in the process and choose; arouses the interest of students; encourages people to think that they can achieve it; makes you feel proud of yourself; congratulates the student on his achievements; establishes familiarity with its students; shows that you understand your students; gives encouragement to your students; imposes discipline in the classroom in a good way.

→ [1.c] They maintain a good classroom climate.

Looking for ways to keep the class running smoothly is to keep students busy or entertained; warn about the behavior that should be taken in the classroom and especially with other classmates, mainly with special cases such as refugees; impose respect; use standards; establishing deep relationships between students; allow students to express their ideas; observe and guide the relationship established between peers (students); identify the different types of students (those who bother and those who do not) and impose appropriate rules with each one.

→ [1.d] Impact of positive attitudes of teachers on learning processes.

The attitudes of effective teachers make students educate themselves not only with theoretical knowledge but as people, feel calm in the teaching and learning process and gain confidence; students are more attentive, interested and motivated; you learn to listen to others, to be responsible, respectful; are committed; learn better; avoid mistakes or look for ways to correct them.

→ [1.e] Impact of the positive qualities of teachers on learning processes.

The positive qualities of teachers, according to the perception of their students, affect their learning helping them to have a better character, become an educated and formal adult, be better people. They serve as a second upbringing, make the student feel comfortable and facilitate the taste for learning, help create a way of being, give the student freedom to express what he does not understand, educate in civility, help self-acceptance.

1. The perspective of the students on the teacher NOT effective in relation to their learning.

b. Dimensions and traits of the effective teacher considered more NEGATIVE by the students.

i. DEFECTS that stand out in them

According to students' perspectives, an ineffective teacher possesses the following characteristics: Negative attitudes and personality; Inappropriate ways of dealing and relating to students; Negative ways of establishing the right climate; Incidence of negative attitudes of teachers in learning processes.

ii. Reasons why these DEFECTS stand out

→ [-1.a] Negative attitudes and personality.

According to the students, the attitudes and personality of ineffective teachers are: attending classes with a bad temper, transferring problems from one class to another, penalizing students in a bad way, is not empathetic with students or interested in them, creates conflicts over anything, imposes a method of study or violence, he is very serious and strict, he demands learning that he has not taught.

→ [-1.b] Inappropriate ways of dealing and relating to students.

Some of the ways of treating students as negative or that characterize ineffective teachers are: threatening the student with the leadership, lowering points; calling home, expulsions, among others; be serious, disrespect them by calling them things like, guarros or children or; maintain a strong tone when communicating, go to teach as if it were obligatory, predispose or suppose a bad behavior on the part of some students; maintain a bad attitude when you ask him as when answering "because I do not know nene look for life"; making fun of students; not accepting that not everyone has the same capacity; not believing that the student is forcing himself to be the maximum; not attending to the needs and doubts of the students indicating that they have already explained it; humiliate students even in front of other people; is not interested in students; they answer badly, they have favoritism, they create conflicts.

→ [-1.c] They do not maintain a good classroom climate.

Some of the negative ways that ineffective teachers have to maintain the functioning of the classroom are: forcing to do things even when the student is not responsible for it and threatening, authoritarian and taxing style or passive and neglected, bad example of behavior.

→ [-1.d] Incidence of negative attitudes of teachers in learning processes.

Attitudes have a direct impact on the student's behavior and attitude and, therefore, on the learning processes. If the teacher has a negative attitude, he can influence the student in: limiting his learning process, the student's adaptation; does not allow the student to understand; conditions the attitude of the student, changes their mood, prefer not to ask; learn less; they become more closed, quiet and fearful; lose interest in the class causing them to get bored of the subject or do not want the teacher to arrive; are easily distracted; are blocked in terms of learning; there is no link to what is taught; they carry out the activities out of obligation and not out of learning; creates enmities; the learning environment is negatively conditioned. However, for those who analyze the situation, the bad attitudes of teachers make students learn not to be equal to them and not to repeat those bad behaviors, to respect others, to be empathetic.

→ [-1.e] Incidence of the negative qualities of teachers in learning processes.

Some of the incidence of the negative qualities of the teacher in the students and in their learning process are: they generate discouragement, attention difficulties, boredom, anxiety attack.

1. The perspective of the students on the effective teacher in relation to their learning.

c. Compare the students' perspective on the effective teacher with the configured theory.

- i. Similarities between the students' perspective and the disciplinary perspective on the effective teacher
- ii. Differences between the students' perspective and the disciplinary perspective on the effective teacher

Table 12-13(a). Similarities and differences between students' perspective and disciplining the effective teacher

T E A C H E R E F F E C T I V E	DISCIPLINARY PERSPECTIVE	STUDENT PERSPECTIVE (POSITIVE)	SIMILARITIES	DIFFERENCES
	How is	[1.a] Positive personality; [1.b] Proper way of relating to al.;	★	
	Passion	[1.e] Impact of the positive qualities of teachers on learning processes;	★	
	What think	[1.a] Positive attitudes; [1.b] Appropriate ways to treat students	★	
	Proactivity	[1.c] They maintain a good classroom climate; [1.d] Impact of positive attitudes of teachers on learning processes;	★	
	DISCIPLINARY PERSPECTIVE	STUDENT PERSPECTIVE (NEGATIVE)	SIMILARITIES	DIFFERENCES
	How is	[-1.a] Negative personality; [-1.b] Inappropriate way of relating to.	★	
	Passivity/authoritarianism	[-1.e] Incidence of negative teaching qualities on learning processes;	★	
	What think	[-1.a] Negative attitudes; [-1.b] Inappropriate ways to treat als.	★	
	Non-involvement	[-1.c] They do not maintain a good classroom climate; [-1.d] Impact of negative attitudes of teachers on learning processes;	★	★

Source: own elaboration based on the synthesis of the disciplinary and student perspective.

These tables have been made for a quick view of the comparison between perspectives. These arise from the detailed analysis offered below, whose information drinks from the Table-synthesis of the disciplinary perspective and the data presented above from the student perspective (first in its positive version and second in its negative version, in line with what is stated here – see [Document no.13](#) and [Document no.14](#) of the Annexes section). This procedure will be done in successive cases in a similar way, so its purpose and justification are explained here.

Table 12-13(b). Comparative table-synthesis between the perspective of the students and disciplinary on the effective teacher

Delors + Report	Effective Teacher	Effective teaching	Unintegrated curriculum	Learning-Understanding	Full development alumno	Comprehensive hierarchy	Student Perspective	Examples		
PERSONAL	BE (values inner virtues)	HOW YOU ARE (personally) Motivator Enthusiastic Talented	PASSION = Affection + involvement + respect + admiration <i>Invitation-encouragement</i>	Differentiated Custom Structured. -Integrated units *Exhibit	Customization Affirmation	PERSONALITY Self-esteem/self-concept Security/Trust Reflection/ Awareness yes Effective Ed. Relationship	Physical and safe (homeostasis) Privacy and morality (familiarity) <i>Corporal + Identity /</i>	Positive personality, Proper way to relate to students; Influences positive qualities in apprentice. [1.a+b+c]	Effective teacher: empathetic, respectful collaborators, innovative, fun, efficient (achieve learning) Learning = trust (attention + interest + motivation) Respect + commitment = Learn better (long term) Freedom and self-acceptance = friendship, affection, help, attentive listening, support, a alegre, sympathetic, gives security to the student and closeness. They aim in their learning by helping them to have a better character, to become an educated and formal adult, to be better people.	
	LIVE WITH (external attitudes)	WHAT YOU THINK (other) Powers Expectations Theories Proactivity (classroom climate)	FLEXIBLE climate and adaptor to students <i>Opportunity to participate</i>	Important for everyone (motivating) -group activity *Remember	Cooperation Contribution	CONVINANCE Transparency/spontaneo. Co-participation/ Participation Friendliness/ Welcoming Active part of the set	Affiliation (friendship, affection, trust) Expansion OTHERS	Positive attitudes; Proper treatment to students; Grow good weather. [1.a+b+c+d]	Listen actively, good treatment; believe in yourself, allow participation, freedom of choice; motivate students; increase self-esteem, self-concept and self-efficacy; encourage; Have occupation/work interest; not idleness; Proposal of behavior and exemplariness; Respect and proper functioning; Appropriate and shared standards; Educate = content + behavior.	
	PERSONAL	BE (limitations)	HOW YOU ARE (personally) Passivity/authoritarianism	Non-relationship/interaction Favoritism + disrespect + does not take into account student + teacher-centered (not exemplary)	Uniform, All the same, All/nothing. -Preset unit *Teacher Exposes everything	Impersonal Away-irrelevant	PERSONALITY Low self-esteem/self-concept Insecurity/Distrust Lack of reflection/ non-self-awareness (unconsciousness of others) Eff. Ed. Rel. = non-existent	Insecurity, fear, anguish Non-privacy immorality (alienation) <i>Body + Identity FRUSTRATED</i>	Negative personality; Inappropriate ways of relating to the Impact on negative qualities in learning. [1.a+b+c]	To Attend classes with bad genius; Cold and distant reaction, lack of affection; repeat the same thing every day, is not empathetic with students or interested in them, creates conflicts for anything, generate discouragement, attention difficulties, boredom, anxiety attack, limit their learning process; authoritarian and taxing style or passive and neglected, bad example of behavior.
		LIVE WITH (attitudes negative)	WHAT YOU THINK (other) Non-Involvement	RIGIDITY climate-classroom No-adapted or to students <i>No opportunity of participating</i>	Non-relevant (boring, disconnected) -individual activity *to Memorize	Teacher supremacy Student-team "autonomical y"	HOSTILITY Opacity/Tension Unidirectionality/ Selfish Protagonism Impolite/ Remoteness Passivity of the student	Withdrawal, competitiveness. Confrontation bad behavior (hostility, enmity, no-affection, suspicion) <i>Stagnation / (not union-OTHERS)</i>	Negative attitudes; Inappropriate ways of treating students; Not good classroom weather; Impact of negative attitudes on learning [1.a+b+c+d]	Transfer problems from one class to another, penalize students in a bad way, threaten, punish, expel unjustly, disrespect, speak with dishes, ironically, maintain a strong tone when communicating, go to teach as if forced, predispose to bad behavior, standardize the process for convenience, not valuing the student's effort, not to be professionally or personally involved; favoritism, create conflicts, do not allow the student to understand, conditions the attitude of the student, changes their mood, prefer not to ask; learn less; they become more closed, quiet and fearful; lose interest in the class causing them to get bored of the subject or do not want the teacher to arrive.

Source: own elaboration based on the comparison of the disciplinary and student perspective.

2. Students' perspective on effective teaching practices in relation to learning.

a. Identify and describe the teaching practices considered effective by students.

i. Conceptualization of students on effective teaching practices

For students, effective teaching practices are those that have a "Positive Teaching Process" proper.

ii. Description of teaching practices considered effective by students

The teacher teaches in a way where you can laugh and have fun; a few exercises are carried out to reinforce the theory but that are not too many but enough but effective; that it is not all so abstract; not starting a topic without having completed another; good explanations, that are understood and that are also varied so that they adapt to the forms and rhythms of learning of all students; focus more on learning development than on the amount of content; give theory then make a playful and / or dynamic practice; establishes a good climate and atmosphere in the classroom; explain the content in a way that is understandable to students, according to their language; linking theory and practice; classes should be interesting; complement the classes, examples and anecdotes so that a relationship with daily life is established; do activities that draw students' attention, mainly to important things to remember; explain many pages with few words and in a clear and simple way; show first on the board and then go to practice; involve the student; adopt different methods, i.e. avoid repetition of forms of teaching and learning; teach various learning methods; connect learning with the context through experiential experiences; not to impose study methods but to allow the student to explore them for himself and find the one that best suits him.

2. Students' perspective on effective teaching practices in relation to learning.

b. Dimensions and traits of effective teaching practices considered more POSITIVE by students.

i. ATTRIBUTES that stand out in them

According to the perspectives of the students, a teacher is effective when he meets the following characteristics: Knowledge about his subject; Theoretical explanation; Explanations that allow us to move from subjective reasoning to objective reasoning; Ways to cultivate discipline; Activities that gain the student's interest; Activities that promote autonomy in the student; Evaluation process; Effective learning process; and Effective Learning Outcomes.

ii. Reasons why these ATTRIBUTES stand out

→ [2.a] Knowledge about your subject.

According to the students, an effective teacher has knowledge about his subject and this is evidenced through the taste and enthusiasm he demonstrates for the subject he teaches; knows how to explain (even do it in detail) and teach the content of it; and shows confidence in what he knows.

→ [2.b] Theoretical explanation.

As for the theoretical explanation of effective teachers, it is characterized by: doing it "As many times as necessary" so that all students understand, explaining it through video or something more dynamic, trying different methods, explaining the essential without making too many detours, facilitating understanding.

→ [2.c] Explanations that allow us to move from subjective reasoning to an objective one.

According to the students, some of the explanations that allow to move from a subjective reasoning to an objective one are to give the subject and allow the student to compare it with daily life and explain everything step by step.

→ [2.d] Ways to cultivate discipline.

Look for ways to keep students busy or entertained; warn about the behavior that should be taken in the classroom and especially with other classmates, mainly with special cases such as refugees; impose respect; use standards; establishing deep relationships between students; allow students to express their ideas; observe and guide the relationship established between peers (students); identify bad behaviors (those that bother and those that do not) and impose appropriate rules with each one.

→ [2.e] Activities that motivate the student's interest.

Among the activities that students consider to be part of effective teaching practices are those that allow the student to be entertained while learning, that are fun and interesting as games (interactive, didactic and playful), perform fun exercises, Kahoot, knowledge competition between students, manual activities, that use technological resources such as tablets, computer; digital resources such as platforms; group work", activities that allow changing the environment; reinforcement activities at home; investigations; solve on the board; presentations; photographs; videos, documentaries, cartoons or series that are funny; search for clues; debates (you can debate with your own arguments and thus listen to the other is encouraged); activities that are linked to daily

life; make billboards, posters, banners or murals and even; oral work and presentations (only for some); training for exams; go on a trip; underlining of fundamental things; flash, review and didactic cards; go out to the garden or the surroundings; diagrams on the board.

→ [2.f] Activities that promote autonomy in the student.

According to the participating students, some of the activities and / or actions practiced by effective teachers in the classroom to promote the autonomy of students are: Helping the student to value what they have, seeking information or investigating for themselves, exercises or videos so that they learn by their own means, activities that promote student freedom, that the student chooses his learning method, to encourage not to study from memory but to understand.

→ [2.g] Positive evaluation process.

The effective evaluation process is characterized by allowing participation, helping behavior. It is important that exams have less weight or increase the percentage of work that is done throughout the course (such as daily work, class assignments and, at home, homework), digital and oral presentations, pre-exam practices. They value things more and reflect on their learning, remember the contents better, show interest in getting better grades in the subject. They could be applied as evaluative activities, in addition to those already mentioned: test, feedback of oral questions, few controls. On the other hand, "evaluation instead of being numerical would be better with comments."

→ [2.h] Effective teaching-learning process.

For learners, an effective learning process is one in which the student does not get bored, understands, shares his ideas, learns by doing and through games (playful form), is stored in memory and, on the other hand, is a learning that allows him to compete healthily with others.

→ [2.i] Effective Learning Outcome.

Among the results that show effective learning are that it is engraved in the memory and is meaningful for the student, lasts over time and serves for real life and personal growth, transcending academic limits.

2. Students' perspective on NOT effective teaching practices in relation to learning

b. Dimensions and traits of effective teaching practices considered more NEGATIVE by students.

i. LIMITATIONS that stand out in them

According to the perspectives of the students, a teacher is effective when he meets the following characteristics: Lack of interaction and lack of educational relationship; Convolved and confusing theoretical explanation, hindering understanding; Boring practices that do not attract the interest of the student; Activities that generate demotivation in the student; Negative evaluation process; Negative teaching-learning process; and Negative learning outcomes.

ii. Reasons why these LIMITATIONS stand out

→ [-2.a] Lack of interaction and lack of educational relationship, not attention.

A lack of effective educational relationship on which to build the educational bridge of the EA process through which knowledge will transit. What they precisely comment on the peculiar personality of this type of teacher, with cold, distant or even negative characteristics and attitudes towards them, is the experience that it has an impact on their learning as an obstacle that prevents them from attending and learning as an initial step, on which the teacher will adapt all the formative gear of their teaching according to the learning that the students are carrying out and the curriculum or objectives. and content to be developed. Without this effective educational relationship and existing interaction, such adaptation of the teaching-learning process cannot or cannot be successfully produced.

→ [-2.b] Convolved and confusing theoretical explanation, hindering understanding.

Theoretical explanations that do not speed up the student's understanding and that lack simplicity in the presentation, contribute to the loss of connection with the class and not understanding what is being studied in the lesson; in this way, everything seems more confusing and gives the feeling of "difficulty" to the student who already has an obstacle to overcome before undertaking the task of learning. This is reflected in classes where the teacher who is asked for a second theoretical explanation takes it badly personally, these same students report how the lack of interest of the teacher to teach has an impact on lack of motivation and contributes to the disconnection already before starting the class. In addition, the methodological uniformity and the repetitiveness of the techniques used only helps this gap between the teaching process and that of learning to become even more distant.

→ [-2.c] Boring practices that do not attract the interest of the student.

Activities that are monotonous and do not innovate, maintaining the same structure and exercises, can contribute only to the learning of theoretical contents, simple and superficial reasoning and also in the short term. On the contrary, if the classes are coherently varied, dynamic and produce an enjoyment (or fun) in the students, it increases the intrinsic motivation, the activation of complex reasoning and the persistence of significant learning that remains in the long term and entails skills that integrate different competencies for it, involving it completely.

→ [-2.d] Activities that generate demotivation in the student.

Among the activities that generate demotivation in the student are: those that are not playful, fun or dynamic; perform copy repetitions; copy repetitions unfairly; those that require almost obligatory rote learning; those that require memorization; more severe jobs; that need to be done out of obligation not by learning; activities with very dense and/or very long themes; those that are imposed and always uniform.

→ [-2.e] Negative evaluation process.

Students are well aware of when and how they learn best. They themselves report how the types of evaluation of their learning that is rote and always in a traditional way (which do not demonize it but its lack of variability), claim to "take out" all the contents in a single test of "all-or-nothing" and then not remember almost anything of what they had studied for said test; in addition, they consider unfair the percentage of this test because it underestimates the constant effort of an entire course and whose result is not faithful to the learning acquired. To do this, they propose that they are not punctual exams, that their learning is continuously valued and they are made aware of it and also that they can be adapted to more innovative and personalized techniques, which slow down their passive positioning in the EA process.

→ [-2.f] Negative (or non-existent) teaching-learning process.

Some of the teaching processes that students consider as negative or ineffective for their learning are: using only textbooks as support material; classes where the methods are not updated nor is there a variability of them, being highly rigid; the need to complete the contents of the curriculum; they're not fun; are repetitive; everything is very technical; do not suit students; they are memorization; produce negative thoughts; repeat the same thing every day.

→ [-2.g] Negative learning outcomes.

For students, when the teaching process has been negative as we see in the cast above, it means that there has been no learning itself, that is, it is the absence of learning. For these, it seems very clear and almost evident, that the passive memorization of theoretical contents (at best) is not a real or useful learning for life outside the classroom. That is why they emphasize the importance that imposing is not synonymous with authority, nor do they think that the results are the important thing of the educational process but their personal development and according to the real circumstances outside the context of the classroom; as well as they notice in the first line the changes in their learning experience when it comes to a teacher completely involved in teaching to when it is a merely technical teaching and away from them and their lives.

2. Students' perspective on effective teaching practices in relation to learning.

c. Compare students' perspective on effective teaching practices with theory.

- i. Similarities between the students' perspective and the disciplinary perspective on effective teaching
- ii. Differences between the students' perspective and the disciplinary perspective on effective teaching

Table 14-15 (a). Similarities and differences between the perspective of the students and disciplinary on effective teaching

T E A C H I N G E F F E C T I V E	DISCIPLINARY PERSPECTIVE	STUDENT PERSPECTIVE (+)	SIMILARITIES	DIFFERENCES
	Theoretical knowledge	[2.a] Knowledge about your subject	★	
	Theoretical explanation (<i>instruction</i>)	[2.b] Theoretical explanation; [2.c] Explanations that allow us to move from subjective to objective reasoning;	★	
	Practical applications	[2.e+f] Activities that promote student motivation and autonomy;	★	
	Discipline (<i>classroom management</i>)	[2.d] Ways to cultivate discipline;	★	
	Evaluation	[2.g] Positive evaluation process;	★	
	Flexibility- variability	[2.h+i] Positive teaching process and effective learning outcome;	★	
T E A C H I N G I N E F F E C T I V E	DISCIPLINARY PERSPECTIVE	STUDENT PERSPECTIVE (-)	SIMILARITIES	DIFFERENCES
	Theoretical knowledge	[-2.a] Lack of interaction and non- existence of educational relationship, non-attention;	★	
	Repeatability (<i>lack of planning</i>)	[-2.b] Convolved and confusing theoretical explanation, hindering understanding;	★	
	Practical application	[-2.c] Boring practices that do not attract the interest of the student;	★	
	Imposition (<i>extrinsic motivation</i>)	[-2.d] Activities that generate demotivation in the student;	★	
	Evaluation	[-2.e] Negative evaluation process;	★	
	Rigidity-uniformity	[-2.f+g] Null EA process and negative learning outcomes.	★	

Source: own elaboration based on the synthesis of the disciplinary and student perspective.

Table 14-15 (b). Comparative table-synthesis between the perspective of the students and disciplinary on effective teaching

+ Delors Report		Effective Teacher	Effective teaching	Differentiated curriculum	Learning-Understanding	Full development alumno	Comprehensive hierarchy	Student Perspective	Examples
P R O F E S S I O N A L	KNOW (wisdom/ contents T ¹)	WHAT YOU KNOW (T ²) Knowledge Generals Domain (expertise) Explanation T ² (didactic=instruction)	At. Continuous (adapt teaching knowledge-student balance) Investment	Focused -represent content and learn it *understand	Knowledge progression Being able to learn	LEARNING T ³ Centered Object (Process) Abstraction (cognitive) Contextualization	Recognition (respect, identity, admit as true) RATIONAL Activity	Knowledge about your subject. Theoretical explanation, explanation, explanation sub-obj.	Passion/Vocation and confidence in teaching, diverse explanation and varied methodology to adapt to the understanding and particularity of the student, step from subjective to objective reasoning with methodological variety according to the subject and the student
	DO (Application P ¹ : recreate)	WHAT YOU DO (P ²) -Planning (time/resource) -Classroom Management (cl. Management) Discipline (rules and routines) -Practical application (activities)	Conscious and profound (simplicity, abstraction and teaching strategies) Persistence	Attracts interest + involvement + engagement -class labs + authentic experiences *apply + analyze	Depth Significance Reaching Goal	DEVELOPMENT P ² Autonomy (elaboration) Intrinsic motivation Interest Participation Op. Learn. Ex.=FLOW Creativity	Autorealization: (Autonomy, Problem Solving, openness without prejudice) Skill ACHIEVED	[2a+b+c] Cultivation discipline, Motivating and autonomous activities;	It puts pertinent tasks avoiding idleness, discipline and good behavior are maintained, respect is imposed and good relations between students are encouraged, participation and personalization are encouraged, interesting, fun, motivating teaching, coherent and dynamic didactics, healthy group competence, use of ICTs, methodological variety, innovation; leave the classroom; autonomous elaborations, freedom of choice, diagrams and other resources adapted to the EA process, prioritizing comprehension over memorization.
- Delors Report		Teacher no-efficaz	Ineffective teaching	Uniform curriculum	Learning-simplified	Desarrollo incompleto alumno	Comprehensive hierarchy	Student Perspective	Examples
P R O F E S S I O N A L	KNOW (T ¹)	WHAT YOU KNOW Technicality Aliotment Repetitiveness (stagnant didactic)	At. punctual (student must understand on his own; supremacy knowledge) Reversal - Confusion	Centralized -view and hear content and learn it *repeat, not understand	Punctual on isolated contents Must memorize	LEARNING T ³ Egocentric (results) Quantitative (behaviorist) Decontextualized Disconnected	Uniform mass (all the same; binomial; entrenchment. RATIONAL thinking	Lack of relationship, not attention; Confusing theoretical explanation, not understanding ;	Características and cold, distant or even negative attitudes towards them, lack of effective educational relationship on which to build the process of EA whose object is education, use only textbooks as support material; classes where the methods are not updated nor is there a variability of them, being highly rigid; the need to complete the contents of the curriculum; they are not fun; they are repetitive; everything is very technical; it is not very technical; it is not adapt students; they are memorization; produce negative thoughts.
	DO (P ²)	WHAT YOU DO (P ²) -No-planification (time/resource) -Authoritarian imposition/ passive abandonment -Practical application (not original-Isolation)	rote and superficial (simplicity, materialistic and one-dimensional) Short term - volatile	Boring lesson + disinterest + non-commitment -class = perpetuation *Copy + play	Superficial Irrelevant Accountability (results)	DEVELOPMENT P ² Dependency (copy) Extrinsic motivation Disinterest Passivity Non-experiential Not significant Lack of originality	Premium welfare ind. Non-self-realization (dependencia, lack of capacity, stagnation, prejudice) Diminished Skill	[2-a+b] Boring practices, not interest; Demotivating activities	Activities that are monotonous and do not innovate, maintaining the same structure and exercises, can contribute only to the learning of theoretical contents, simple and superficial reasoning and also in the short term. Activities that are not playful, fun or dynamic; perform repetitions of copies, copy repetitions unfairly; those that require almost obligatory rote learning; those that require memorization; more severe work; that need to be done out of obligation not to learn; activities with very dense and / or very long topics.

Source: own elaboration based on the comparison of the disciplinary and student perspective.

Table 14-15(c). Comparative table-synthesis between the perspective of the students and disciplinary on effective teaching

+ Report	Delors	Effective Teacher	Effective teaching	Differentiate d curriculum	Apprendiz- Comprehens.	Full development atunmo	Comprehensive hierarchy	Student Perspective	Examples
R E F L E C T I O N	EVALUATE Taxonomy Bloom rev. (create with novelty and originality)	WHAT YOU VALUE (Ev) Evaluation = confirm + adapt FEEDBACK = regulation + continuous (Evolution = rating = feedback)	ASSESSED Self-regulation Challenge/Encourage Transform= I THINK. PERSONAL Reflection	Scalloped -reflective evaluation (from the student himself) "evaluate + create novelty."	Active: challenge	EVALUATION self-regulation: critical thinking CUSTOMIZATION (adaptation) Self-control	Self-regulation Maturity Auto-control Agency/diligence	Positive evaluation process [2.g]	It allows the involvement of the student, to value the development of the behaviour and not only to the acquisition of contents, attends to the whole person, importance of increasing the percentage of other daily tasks and decreasing that of the punctual evaluation, varying the traditional methods of evaluating the student and passing to other innovators, importance that the students give to the feedback and the knowledge about what has been valued of their learning and why to learn better from it.
	Social transformation (Utopia needed)	Teacher laboratory for the development of students.	Teaching influence on student development	Ed. Personalized, individualized differentiated	Upcoming Development Zone	Personal development, social improvement.	Ultimate aspiration of the human being	Positive EA process and effective learning. [2.h-i]	Buen class functioning, challenging, motivating and promotes the interest of the student, is fun, importance of development on amount of content, union theory-practice-daily life, involve student, remains long-term, is significant and useful for real life, transcending the limits of the classroom.
R E F L E C T I O N	EVALUATE (external inspection)	WHAT YOU VALUE (Ev) Evaluation = Confirmation of repetition + performance of accounts at. Punctual, unidirectional (Does not feed, solely responsible student)	External Ev. Faithful reproduction Obvious personal development Automation (systematic reproduction)	Uniformal and unidirectional -evaluation imposed (student excluded) *regime + accuracy + reproduction.	Passive: comply, submission (Economic choice - omits responsibility)	EVALUATION Regulation of Others: Conventional Thinking GENERALITY (Not individuality) Domain of others: Imposed thinking External convenience	Non-transcendence Non-internal regulation Immaturity Lack of control Dependence (No reflection or awareness)	Negative evaluation process, [2.e]	Rtthey explain how the types of evaluation of their learning that is rote and always in a traditional way (which do not demonize it but its lack of variability), claim to "take out" all the contents in a single test of "all-or-nothing" and then not remember almost anything of what they had studied for said test; in addition, they consider unfair the percentage of said test for underestimating the constant effort of an entire course and whose result does not remember almost anything they had studied for said test; in addition, they consider unfair the percentage of said test for underestimating the constant effort of an entire course and whose result does not it is faithful to the learning acquired.
	Social reproduction over the disadvantage of the student. (Necessary instrument)	Teacher supremacy over the disadvantage of the student.	Conditioning teacher behavior al.	Simplicity Individualism automates	Area of influence and/or coercion	Non-personal involvement, non-vital commitment, convenience accommodated	Well-being and materialism	Null EA process; Negative learning outcomes [2.f-g]	The lack of an effective educational relationship is an obstacle that prevents them from attending and learning as an initial step: it means that there has been no learning itself, that is, that it is the absence of learning. Neither update methods nor vary them, rigid, they are not fun, they are repetitive, very technicals, the passive memorization of theoretical contents (at best) is not a real or useful learning for life outside the classroom.

Source: own elaboration based on the comparison of the disciplinary and student perspective.

These tables make a simple confirmation of the similarity or difference of what is in the field of study with its previous theoretical study. Indeed, if you look in detail at the headings and establish their relationship with what is stated in the research report, you can see the effective equivalence that exists between the perspective of the students with what the disciplinary studies show us. Thus, it is left in question that the Voice of the students is a reliable source of information, conscious and, above all, experience that experiences the result of our teaching, which is nothing but their learning.

An element to take into account has been the discordant element that we have been able to obtain from our results in its comparison with the revised theory. As can be seen in the data analysis, "The incidence of negative activities of teachers in learning processes" reports, effectively, bad attitudes and counterproductive behaviors in students. Although, it is also totally true how these students choose in their answers to the double question "What would you be like if you were that good teacher and what would you do?", its positive return, that is, its counterpart. That is why it has been concluded above that: "for those who analyze the situation, the bad attitudes of teachers make students learn not to be equal, that these behaviors should not be repeated, to respect others, to be empathetic." Indeed, this can be demonstrated in the following contributions (taken directly from the transcripts of the Voice of the students, because of the relevance they represent for the conclusions of our study):

- *First of all, I would try not to get bored, because if they get bored they don't learn.*
- *Okay, I would like more if the teachers didn't threaten so much to put parts, or call home, or expulsions or all that, and if I were a teacher I would try to help the students more and try to please them with the day.*
- *My ideal teacher would be that when I entered the door, well, I entered, always funny, always laughing with you and they say "but well, look who is here".*
- *That I liked the subject I am giving because it shows when the teacher likes it and when not, when he likes it gives him more enthusiasm and would explain preparing some games so that the knowledge would fit better to the students.*
- *Not having so much difference in student grade, treat everyone equally, because maybe if a student gets less grade it is not because he does not study, but because maybe it costs more than another person.*
- *Well, I would try to explain things to them as many times as necessary. For example, in mathematics last year I failed and this year I have a ten because the teacher explains things to me as many times as necessary and, thus, helps me more to learn what he is explaining to me; that is, it connects practice with theory so that you understand what it is explaining to you.*
- *I, apart from what my classmates have said, would also try to be interested in the student if he is not well and ask him, because I care more about how he is than his results ... that is, if he gets it right I would congratulate him of course, but if he does not get this note I would try to help him see how he can improve and see what happens to him that he is not performing well and I would adapt a methodology for him, the one he needed ...*

- *I would be kind when you have to be and strict when you have to be, but I would make it dynamic, if someone has a greater difficulty, I will help you ... that, if someone needs it, I explain it many times what exactly he needs...*
- *One of the things I am clear about is that, despite having had a bad day, I would treat them with respect. For example, the first day would enter very seriously, because it is important that people have a certain respect for me and that they never lose it because I believe that respect for a teacher is the most important thing, but then as a result of time and that the days go by, I would get acquainted with them.*
- *So I wouldn't be too rigid but not too friendly either, and then I would do a lot of group work to see if they understood what I explained and why they have even less pressure when they are in a group than individually.*
- *I would be understanding, if I see that a student is sad or angry one day it is not that I will question it; He would also try to lend a hand, that is, if a student gets stuck he would not immediately send him to his place, he would try to give him a suggestion.*
- *I think the first lesson would be on the board with Power-Point, then video and at the end I would do something practical to understand if the students have more or less understood the concepts explained. I would do what our Q teacher does when he explains a lesson and then asks questions next time to understand if the students have understood*
- *I would try to help them with the difficulties, if I see that they are not studying, I would try to understand if there is a reason. I would ask "how are you at home?"*
- *I would also be a bit strict so that there is respect. To explain I think I would use technological methods, I notice it in me, the blackboard is monotonous and I lose concentration, I get distracted. While with the Power-Point I can keep more attention. Then I would try to put myself in the student's shoes, because every student is different. It may be that one person has a more stable concentration while another is more dispersed, but it is not their fault.*

Taking students as active agents, capable of acting freely and consciously, is an optic that must be looked at, it is a fundamental basis where the educational process is embedded: in teacher-student reciprocity, in the dialogue that accompanies actions, in the certainty and hope that in students there is the other part with which to work. They cannot be ignored but, on the contrary, we must seek their potentiality, always trust in their ability. For this, it is essential to refer to the conceptual map that arises from the analysis of the [Network of Axial Connections](#) of the Voice of the students (in the Results section), which can guide us in our behavior as teachers and know what relationship our actions can have with the learning results of our students.

7.3. Limitations and Foresight

*"When everything seems finished, new forces emerge.
This means that you live"*

(Franz Kafka)

7.3.1. Limitations

As the main limitation of the study, the difficult circumstances in which the doctoral student herself was located are highlighted, which has made it impossible to cover more sample and other instruments, and thus triangulation, increasing the breadth and scope of the study. Although it was originally planned to make use of the questionnaire and be able to compare it with the results of the interview, this has not been possible at the present date because it requires a capacity of scope that has later been reduced. Fortunately, there is an upcoming project in which these initiatives will be deepened and carried out, hoping to complement as much as possible the current results, as initially proposed.

In addition, it is of interest to highlight that numerous studies point out the need to separate the male and female perspective in order to refine the research results as much as possible. While it is true that this suggestion deserves due attention, it was beyond our ability to make this comparison and draw relevant conclusions. However, we show that, once attentive to these indications, we were able to glimpse in the field of study how, in general, the female population influenced certain issues (the type of relationship, affection, etc.) and the male population also did it more in others (discipline, methodologies and others) that seemed to be repeated with a certain systematicity.

7.3.2. Prospective

As a prospective for the future, it will be taken into account to polish the limitations indicated in this study, as well as to test the teacher self-evaluation table provided in the Annexes section ([Document no.17](#)). This proposal for self-evaluation has been one of the most promising fruits of our research, as it is directly linked to the specialized literature on the subject, as well as to the voice of the students, object of the empirical section, such was the motivation of these pages: to synthesize revealing data of the theory-and-practice; The vocation of the holistic perspective and the socio-critical paradigm is also to serve its results in the improvement of situations that require it (and this is what we seek).

This guide could perhaps be a synthesis of the present study in its most pragmatic and manipulable form, so that it can be useful and transferable to other educational contexts. This proposal for teacher self-evaluation has its due foundation as a result of this study, however, it lacks proven validity and verified reliability. Therefore, as a prospective of interest of this research, it will be to test it and test its usefulness with expanded participation that serves as a help and guide of confidence to the teacher who uses it. Its reading, however, is advisable to do it from right to left, that is, looking at the reflection that the students give us and, through this mirror, to be able to analyze and reflect, to be able to inquire about what we maintain or, fortunately, we can still improve. It is an introspective and personal instrument, which operates in the teacher's consciousness and in intimacy, through our reflexivity.

7.4. What have I learned?

In the course of these years, I have had the privilege of pursuing the doctoral studies that, due to the changing and incessant circumstances, had almost become impossible for me. In this time there have been great changes in my life, not only extrinsic and form, but above all intrinsic and deep understanding in the essence of it. The change of argument of the study when a good part of the research had already been developed (which resulted in my TFM), has been a personal and academic challenge for me. In view of the strong motivation that indicated me to look inside the classrooms and listen to the students, there was the impetuous temptation to take advantage of what I had already done and not risk going down other paths that impeded me.

To this day, I can say that I do not regret having followed this path full of obstacles but also of powerful promises, because the personal growth that has meant in me would not have occurred otherwise; this in turn has increased my academic performance – as I argue here – and also my social commitment: this topic was not by far, the fastest or the easiest, but following this call to the good of others has become a true source of joy and a source of inexhaustible satiety.

It has been worth it. The experiences, the questions, the fears and the answers that I have discovered and the people I have met, have happened in a surprising way to let reality itself pass, expectations have been exceeded. Once I have reached this point, I must admit that I have not stopped being wrong: for being the first time I undertook a rigorous investigation, for being the first time I was in front of 'in command' and because, learning, is a step forward and two go back ...

It is for this reason, and not for another, that I have decided for the sake of leaving the report as the research has been followed and that, as an educational process, it has been undergoing changes as it has 'made way'. From here I will be able to continue to maintain an oasis from which to drink in the future and always remember fresh how things are done, how the world is understood: and it is living.

En el camino aprendí

En el camino aprendí,
que llegar alto no es crecer,
que mirar no siempre es ver
ni que escuchar es oír
ni lamentarse sentir
ni acostumbrarse, querer...

En el camino aprendí
que la humildad no es sumisión,
la humildad es ese don
que se suele confundir.
No es lo mismo ser servil
que ser un buen servidor.

En el camino aprendí
que estar solo no es soledad,
que cobardía no es paz
ni ser feliz, sonreír
y que peor que mentir
es silenciar la verdad.

En el camino aprendí,
que la ternura no es doblez,
ni vulgar la sencillez
ni lo solemne verdad,
vi al poderoso mortal
y a idiotas con altivez.

En el camino aprendí
que puede un sueño de amor,
abrirse como una flor
y como esa flor morir,
pero en su breve existir,
fue todo aroma y color.

En el camino aprendí
que es mala la caridad
del ser humano que da
esperando recibir,
pues no hay defecto más ruin
que presumir de bondad.

En el camino aprendí,
que ignorancia no es no saber,
ignorante es ese ser
cuya arrogancia más vil,
es de bruto presumir
y no querer aprender.

En el camino aprendí,
que en cuestión de conocer,
de razonar y saber,
es importante
mucho más que lo que vi
lo que me queda por ver...

Rafael Amor

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

257

- Abdoulaye, A. (2003). *Conceptualisation et dissemination des “bonnes pratiques” en education: essai d’une approche internationale à partir d’enseignements tirés d’un projet*. Bureau International d’Éducation. Disponible en: www.ibe.unesco.org
- Adelman, C. Jenkins, D. y Kemmis, S. (1976). Re-thinking case study: notes from the second Cambridge Conference. *Cambridge Journal of Education*, 6(3), 139-150.
- Aksoy, N. (1998). Opinions of upper elementary students about a “Good Teacher” (Case study in Turkey). Paper presented at the Annual meeting of the Northeastern Educational research Association, Ellenville, New York.
- Alcolea, M.P. (2017). CPD School Planning: a research from the field. *Contemporary Educational Leadership*, 4,(1), 37-53. Poland: Advisory Board.
- Alcolea, M.P., y Nieto, J.M. (2014). Desarrollo Profesional eficaz: el caso de la formación en centros en la Región de Murcia. En *La formación del profesorado en Educación Infantil y Primaria: retos y propuestas* (pp. 173-185). Murcia: Editum.
- Alcolea, M.P., Portela, A., y Nieto, J. M. (2015). Un modelo para la comprensión y el análisis del impacto de la formación permanente y la innovación del profesorado de educación primaria. En *III Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria* (pp. 89-101). Murcia: Editum.
- Alcolea, M.P., y Álvarez, J. M. (2021). El docente eficaz: bases preliminares. En *Construyendo juntos una escuela para la vida* (pp. 502-508). Madrid: Dykinson.
- Alcolea, M.P., y Formella, Z. (2021). Experticia docente: buenas prácticas y desarrollo íntegro del alumno. En *Construyendo juntos una escuela para la vida* (pp. 493-501). Madrid: Dykinson.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: a psychological interpretation*. Holt.
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., y Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. John Wiley & Sons.
- Anderson, L.W., y D. Krathwohl (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives*. Longman, New York.
- Anderson, R. (2010). The ‘idea of a University’ today. *History & Policy*, 1, 22-26.
- Andrade, R. (2016). *Characteristics of effective teachers through the eyes of high school students* (Doctoral dissertation, Northern Arizona University).
- Archibald, S., Cogshall, J. G., Croft, A., y Goe, L. (2011). High-Quality Professional Development for All Teachers: Effectively Allocating Resources. Research & Policy Brief. *National Comprehensive Center for Teacher Quality*.
- Aullón de Haro, P. (2010). La ideación del humanismo y la problematización humanística de nuestro tiempo, en Id., *Teoría del Humanismo* (vol. I). Madrid, Verbum.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (2006a). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). Greenwich, CT: Information Age.
- Bandura, A. (2006b). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164–180.
- Bahar, A. K., Maker, C. J., y Scherbakova, A. (2021). The role of teachers' implementation of the Real Engagement in Active Problem Solving (REAPS) model in developing creative problem solving in mathematics. *Australasian Journal of Gifted Education*, 30(2), 26-39.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos* (No. 371 B234c). Santiago, CL: PREAL.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Basu, N. (2012). Professional development of the teachers: an overview (pp. 2350-2356). Presentado en 5th International Conference of Education, Research and Innovation, Madrid, Spain.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. México: D.R. Fondo de Cultura Económica.
- Benavente, A. (2007). Good Practice: an example to prove the rule or a lighthouse to guide our steps. Informe presentado al 5º Seminario Internacional del BIE/UNESCO sobre “Innovations curriculaires et lutte contre la pauvreté: les rôles cruciaux des écoles, des enseignants et des communautés pur la mise en oeuvre du curriculum”.
- Beneyto, J. B. (2011). La teoría universal del Humanismo. *Analecta malacitana: Revista de la Sección de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras*, 34(2), 635-657.
- Bergmark, U., y Kostenius, C. (2018). Students’ experiences of meaningful situations in school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 538-554.
- Blank, R. K., De Las Alas, N., y Smith, C. (2007). Analysis of the quality of professional development programs for mathematics and science teachers: Findings from a cross-state study. *Washington, DC: Council of Chief State School Officers*, 25, 2017.
- Bloom, B. (1956). *A taxonomy of cognitive objectives*. New York: McKay.

- Blythe, T., Croft, A., y Strelec, N. (1998). *Teaching for understanding*. Paidós: Teacher's Guide Buenos Aires.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Síntesis. Madrid.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., y Cocking, R. R. (2000). *How people learn* (Vol. 11). Washington, DC: National academy press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological systems theory*. Jessica Kingsley Publishers.
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for... *Educational psychologist*, 34(2), 75-85.
- Brophy, J. (2003). *Motivare gli studenti ad apprendere, a cura di M. Comogli*. Roma, LAS.
- Bolshakova, V. L., Johnson, C. C., y Czerniak, C. M. (2011). "It depends on what science teacher you got": urban science self-efficacy from teacher and student voices. *Cultural Studies of Science Education*, 6(4), 961-997.
- Bond, L., Smith, T., Baker, W. K., y Hattie, J. A. (2000). The certification system of the National Board for Professional Teaching Standards: A construct validity study. *Greensboro, NC: University of North Carolina, Department of Education Research Methodology and Center of Educational Research and Evaluation*.
- Buber, M., (1970). *I and Thou*. Translated by Walter Kaufmann. New York: Charles Scribner's Sons.
- Burnard, P., Gill, P., Stewart, K., Treasure, E. y Chadwick, B. (2008). Analysing and presenting qualitative data. *British Dental Journal*, 204(8), 429-432.
- Burroughs, N., Gardner, J., Lee, Y., Guo, S., Touitou, I., Jansen, K., y Schmidt, W. (2019). A review of the literature on teacher effectiveness and student outcomes. In *Teaching for Excellence and Equity: Analyzing teacher characteristics, behaviors and student outcomes with TIMSS* (7-17). Springer Nature.
- Caballero-Montañez, R., y Sime-Poma, L. (2016). "Buen o buena docente" desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 75-97.
- Cabrera, F. (2003). *Evaluación de la formación*. Barcelona: Síntesis Educación..
- Cano, J. M., y Pruaño, A. P. (2008). La inclusión de la voz del alumno en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1-26.
- Cattell, R. B. (1931). The assessment of teaching ability. A survey of professional opinion on the qualities of a good teacher. *British Journal of Educational Psychology*, 1(1), 48-72.
- Cerón, M. C., y Cerón, M. C. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM ediciones.
- Chetty, R., Friedman, J. N., y Rockoff, J. E. (2014). Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *American Economic Review*, 104(9), 2633-2679.
- Cian, L. (2001). *El sistema educativo de Don Bosco: las líneas maestras de su estilo*. Editorial CSS.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., y Vigdor, J. L. (2006). Teacher-student matching and the assessment of teacher effectiveness. *Journal of Human Resources*, 41(4), 778-820.
- Cobos-Sanchiz, D., Gómez-Galán, J. y López-Meneses, E. (2016). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Nuevas Características Profesionales y Científicas*. UMET Press: Universidad Metropolitana.
- Cohen, J., y Grossman, P. (2016). Respecting complexity in measures of teaching: Keeping students and schools in focus. *Teaching and Teacher Education*, 55, 308-317.
- Coleman, J. S. (1968). Equality of educational opportunity. *Integrated education*, 6(5), 19-28.
- Collinson, V. (1999). Redefining teacher excellence. *Theory Into Practice*, 38(1), 4-11.
- Committee of Higher Education. (1963). Higher Education. Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins 1961-1963. (The Robbins Report). London: hmsó
- Constitución Española (1978). «BOE» núm. 311, de 29 de diciembre de 1978. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/1>
- Cook-Sather, A., Clarke, B., Condon, D., Cushman, K., Demetriou, H., y Easton, L. (2015). *Learning from the student's perspective: A sourcebook for effective teaching*. Routledge.
- Cooper, P., y McIntyre, D. (1996). *Effective teaching and learning: Teachers' and students' perspectives*. McGraw-Hill Education (UK).
- Corbett, H. D., y Wilson, B. L. (2001). *Listening to urban kids: School reform and the teachers they want*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Crosby, P. B. (1979). *Quality is free: the art of making quality certain*. McGraw-Hill.
- Cruces, M. G. A. (2008). La persona como eje fundamental del paradigma humanista. *Acta universitaria*, 18(1), 33-40.
- Cruickshank, D. R., y Haefele, D. (2001). Good Teachers, Plural. *Educational leadership*, 58(5), 26-30.

- Cruikshank, D. R., Metcalf, K. K., y Jenkins, D. B. (2016). *The act of teaching* (Third Edition). Kendall Hunt Publishing Company.
- Csibra, G., y Gergely, G. (2006). Social learning and social cognition: The case for pedagogy. *Processes of change in brain and cognitive development. Attention and performance XXI*, 21, 249-274.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., y Whalen, S. (1997). *Talented teenagers: The roots of success and failure* (2nd Edition). Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Flow: The psychology of happiness*. Random House
- Csorba, D. (2013). Design and delivery of a training program for teachers in primary education: interdisciplinary organization for the key competences training for young schoolchildren, from pre-school class to class IV. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 285-290.
- Csikszentmihalyi, M. (2014, 5 Mayo). “Aprender a fluir”: Punset con el Dr. Csikszentmihalyi, M. REDES: Documental.
- Dale, E. (1969). *Audiovisual methods in teaching* (3rd edition). New York: Dryden Press.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*. Ariel.
- Darling-Hammond, L. (2006). Securing the right to learn: *Policy and practice for powerful teaching and learning. Educational researcher*, 35(7), 13-24.
- Darling-Hammond, L., Bullmaster, M. L., y Cobb, V. L. (1995). Rethinking teacher leadership through professional development schools. *The elementary school Journal*, 96(1), 87-106.
- Day, C. (2014). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Delahoz-Dominguez, E., Fontalvo, T. y Fontalvo, O. (2020). Evaluación de la calidad del servicio por medio de seis sigma en un centro de atención documental en una universidad. *Formación Universitaria*, 13 (2), 93-102.
- Deming, W. E. (1982). *Quality, productivity, and competitive position*. Massachusetts Inst Technology.
- Dendaluze, I. (1988). Una reflexión metodológica sobre la investigación educativa. En *Aspectos metodológicos de la investigación educativa. II Congreso Mundial Vasco, Madrid, Narcea* (pp. 13-45).
- Denny, T. (1978). *Storytelling and educational understanding*. Kalamazoo, MI: Western Michigan University.
- Denzin, N. K. (2006). *Sociological Methods: a Source Book*. Routledge
- Dicciogriego: *Diccionario didáctico interactivo griego ↔ español*. (s. f.). Recuperado el 27 de abril de 2022, de <https://www.dicciogriego.es/index.php#lema=820&n=820>
- De Miguel, M. (1990). La investigación en la acción: ¿una alternativa metodológica para las ciencias sociales? Varios autores: *Metodología de la investigación científica*. Universidad de Santiago de Compostela: ICE
- De Miguel, R. y de Morante, M. (1867). *Nuevo diccionario latino-español etimológico*. Leipzig.
- Díaz-Muñoz, G. (2020). Metodología del estudio piloto. *Revista chilena de radiología*, 26(3), 100-104.
- Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. In C. Evertson, & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issue* (pp. 97-125). US: Lawrence Erlbaum Associa.
- Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Egeberg, H., y McConney, A. (2018). What do students believe about effective classroom management? A mixed-methods investigation in Western Australian high schools. *The Australian Educational Researcher*, 45(2), 195-216.
- Entwistle, N. (1992). *The Impact of Teaching on Learning Outcomes in Higher Education*. Centre for Research on Learning and Instruction: University of Edinburgh.
- Escudero, J. M. (1999a). Renovación y mejora de la educación como desarrollo del curriculum: más allá de las reformas. En Escudero, J. M. (ed) *Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriculum*. Madrid. Síntesis
- Escudero, J. M. (1999b). De la calidad total y otras calidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 285, Noviembre, 77-84.
- Escudero, J. M. (2000). Reconstruir la innovación para seguir peleando por la mejora de la educación. *En-clave pedagógica*, 2.
- Escudero, J. M. (2002). *La reforma de la reforma: ¿qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de docencia Universitaria*, 6(2).
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación.
- Escudero, J. M. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación de los centros educativos. *Educación*, (51), 101-138.
- Escudero, J. M., y Bolívar, A. (1994). Innovación y formación centrada en la escuela. *Un panorama desde España. Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa. Portugal.

- Escudero, J. M., González, M. T., y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*, (50) 41-64.
- Eurydice | Secondary and post-Secondary non-Tertiary Education (2022). Recuperado de <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/node/23220>
- Fabelico, F., y Afalla, B. (2020). Perseverance and passion in the teaching profession: Teachers' grit, self-efficacy, burnout, and performance. *Journal of Critical Reviews*.
- Faure, E. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Fazekas, K., Köllő, J., Varga, J. y Csapó, B. (Eds.). (2009). *Green book for the renewal of public education in Hungary*. Budapest: Ecostat.
- Feigenbaum, A. V. (1991). *Total quality control* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Feigenbaum, A. V. (1999). The new quality for the twenty-first century. *The TQM magazine*, 11(6), 376-383.
- Fenstermacher, G. D. y Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107, 186-213.
- Ferguson, R. F. (2010). *Student perceptions of teaching effectiveness*. Harvard University.
- Formella, Z. (2009). *L'educatore maturo nella comunicazione relazionale*. Roma: Aracne.
- Formella, Z. (2020). *Psicologia dell'educazione: tra potenzialità personali e opportunità ambientali*. Roma: LAS.
- Forsberg, C., Chiriac, E. H., y Thornberg, R. (2021). Exploring pupils' perspectives on school climate. *Educational Research*, 63(4), 379-395.
- Franta, H. (1982). *Individualità e formazione integrale: Psicologia della personalità*. LAS.
- Franta, H., y Colasanti, A. R. (1991). *L'arte dell'incoraggiamento: insegnamento e personalità degli allievi*. Roma: La nuova Italia scientifica.
- Franta, H. (2009). *Atteggiamenti dell'educatore: teoria e training per la prassi educativa* (6ª ed.). Libreria Ateneo Salesiano.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. Siglo XXI.
- Frye, D. y Ziv, M. (2005). Teaching and learning as intentional activities. En B. D. Homer y C. S. Tamis-Lemonda (Eds.) *The development of social cognition and communication*. Mahwah, NJ: Erlbaum. (pp. 231-258).
- Fullan, M. (2002). El Significado Del Cambio Educativo. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2).
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (2012). Reviving teaching with 'professional capital'. *Education Week*, 31(33), 30-36.
- Fundación Séneca (2002). Escuelas públicas de calidad. Teoría, experiencias e implicaciones para la mejora de la educación. *Código de proyecto PB/9/FS/99*.
- Gage N. L. y Berliner D. C. (1998). *Educational psychology* (6th ed.). Houghton Mifflin.
- García-Hoz, V. (1993). *Introducción general a una pedagogía de la persona*. Madrid: Rialp.
- Garvin, D. A. (1984). Product quality: An important strategic weapon. *Business horizons*, 27(3), 40-43.
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (2017). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Glasser, W. (1998). *The Quality School Teacher* (2nd. edition) New York: Harper.
- Glasser, W. (1985). *Control theory*. New York: Harper & Row.
- Goe, L. (2007). The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis. *National comprehensive center for teacher quality*.
- Goe, L., y Stickler, L. M. (2008). Teacher Quality and Student Achievement: Making the Most of Recent Research. TQ Research y Policy Brief. *National comprehensive center for teacher quality*.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Good, T. L. y Brophy, J. (2008). *Looking in classrooms* (10th edition). Boston: Pearson.
- Good T.L., Wiley C.R.H., y Florez I.R. (2009). Effective Teaching: an Emerging Synthesis. In: Saha L.J., Dworkin A.G. (eds) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Springer International Handbooks of Education, vol 21. Springer, Boston, MA.
- Gordon, T. (2010). *Teacher effectiveness training: The program proven to help teachers bring out the best in students of all ages*. Crown Archetype.
- Green, D. (1994). *What Is Quality in Higher Education?* Bristol: Taylor y Francis.
- Gregory, A., y Korth, J. (2016). Teacher–student relationships and behavioral engagement in the classroom. In *Handbook of Social Influences in School Contexts* (pp. 178-191). Routledge.
- Grolnick, W. S., y Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890–898.

- Grönroos, C. (1991). The Marketing Strategy Continuum: Towards a Marketing Concept for the 1990s. *Management Decision*, Vol. 29 No. 1. <https://doi.org/10.1108/00251749110139106>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2003). How classroom assessments improve learning. *Educational Leadership*, 60(5) 6-11.
- Haas, E., Fischman, G., y Pivovarova, M. (2019). Remembering good learning and teaching: Results of a large-sample survey. Available at SSRN 3628601.
- Harrington, H. J. (1987). *The improvement process: How America's leading companies improve quality*. New York: McGraw-Hill.
- Harrington, H. J., y Voehl, F. (2007). *Knowledge management excellence: The art of excelling in knowledge management* (Vol. 4). Paton Professional.
- Harvey, L., y Green D., (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Hatano, G., y Inagaki, K. (1992). Desituating cognition through the construction of conceptual knowledge. *Context and cognition: Ways of learning and knowing*, 115-133.
- Hattie, J.A.C. (2003, October). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia. Retrieved from http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Holmes, K., Preston, G., Shaw, K., y Buchanan, R. (2013). 'Follow'me: Networked professional learning for teachers. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 38(12), 55-65.
- Hopkins, D. (2003). *School improvement for real*. Routledge
- Huber, S. G. (2011). The impact of professional development: a theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes. *Professional Development in Education*, 37(5), 837-853.
- Husén, T. (1988). Research paradigms in education. *Interchange*, 19(1), 2-13.
- Johnson, C. C., Kahle, J. B., y Fargo, J. D. (2007). Effective teaching results in increased science achievement for all students. *Science Education*, 91, 371-383.
- Joyce, B. R., y Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (Vol. 3). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Killion, J. (2007). *Assessing Impact: Evaluating Staff Development* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs: the four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kirkpatrick, D., y Kirkpatrick, J. D. (2011). *The Kirkpatrick four levels*. Kirkpatrick Partners.
- Kim, K. R., y Seo, E. H. (2018). The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(4), 529-540. <https://doi.org/10.2224/sbp.6554>
- Klette, K., Blikstad-Balas, M., y Roe, A. (2017). Linking instruction and student achievement: Research design for a new generation of classroom studies. *Acta Didactica Norge-tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, 11(3), 19.
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., & Lakkala, S. (2020). Educating reflective practitioners through video elicited reflection. In *Critical Reflection on Research in Teaching and Learning* (pp. 34-51). Brill.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica de la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., y Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25, 12-23.
- Kyriacou, C. (2010). *Effective teaching in schools, theory and practice* (3rd edition). Oxford University: Press-Children
- Lancaster, G. A. (2015). Pilot and feasibility studies come of age! *Pilot and Feasibility Studies*, 1(1), 1-4.
- Lee, S. W., y Lee, E. A. (2020). Teacher qualification matters: The association between cumulative teacher qualification and students' educational attainment. *International Journal of Educational Development*, 77, 102218.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: transforming conceptions of professional learning. En *NSF. Innovating and evaluating science education* (pp. 67-78). National Science Foundation.
- Llopis, R. (2004). *Grupos de discusión*. ESIC Editorial.

- Lloyd, A. P. (1992). The impact of the accreditation movement on one counselor education program: Idaho State University. *Journal of Counseling & Development*, 70(6), 673-676.
- LGE: Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Publicado en B.O.E. nº 187 de 6 de agosto.
- LOECE: Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. Publicado en B.O.E. nº 154 de 27 de junio.
- LODE: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. Publicado en B.O.E. nº 159, de 4 de Julio.
- LOGSE: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, Publicado en B.O.E. nº 238, de 21 de Noviembre.
- LOPEG: Ley Orgánica 9/1995, de 20 de Noviembre, sobre Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, Publicado en B.O.E. nº 278, de 21 de Noviembre.
- LOCE: Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Publicado en B.O.E. nº 307 de 24 de diciembre.
- LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. Publicado en B.O.E. nº 106, de 4 de Mayo.
- LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Publicado en B.O.E. nº 295 de 10 de diciembre.
- LOMLOE: Ley Orgánica 3/2020, de 29 de Diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. Publicado en B.O.E. nº 340, de 30 de diciembre de 2020.
- López Arruebo, Salvador (1988). *La importancia de la motivación pedagógica para obtener una enseñanza de calidad-aplicación en Geografía*. Universidad de Murcia: Tesina de Licenciatura.
- López Calva, Martín (2009). Los desafíos de la formación humanista en la sociedad de la información. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (32), .[fecha de Consulta 29 de Junio de 2022]. ISSN: 1665-109X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99812141001>
- López-Roldán, P., y Fachelli, S. (2016). La encuesta. *Metodología de la investigación social cuantitativa* 2(3). Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Manjón, A. (1951). *El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera* (3ª edición). Granada: Escuela del Ave-María.
- Manjón, A. (1945). *El maestro mirando hacia dentro* (3ª edición). Granada: Escuela del Ave-María.
- Marcelo, C. (2009). La escuela, espacio de innovación. Ponencia presentada al congreso V Congreso Educared, Sevilla: España. Recuperado de: <http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelogarcia/archivos/educared.pdf>
- Marcelo García, C., Parrilla Latas, Á., Mingorance Díaz, P., Estebaranz García, A., Sánchez García, M. V., y Llinares Ciscar, S. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marchese, T. (1991). TQM reaches the academy. *AAHE Bulletin*, 44(3), 3-9.
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Nagengast, B., Trautwein, U., Morin, A. J., Abduljabbar, A. S., y Köller, O. (2012). Classroom climate and contextual effects: Conceptual and methodological issues in the evaluation of group-level effects. *Educational Psychologist*, 47(2), 106–124.
- Marshall, J. C. (2016). *The highly effective teacher: 7 classroom-tested practices that foster student success*. ASCD.
- Maslow, A. (2016). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser* (2ª edición). Editorial Kairós.
- McHugh, R. M., Horner, C. G., Colditz, J. B., y Wallace, T. L. (2013). Bridges and barriers: Adolescent perceptions of student–teacher relationships. *Urban Education*, 48(1), 9-43.
- Medley, D. (1982). Teacher effectiveness. En H. E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp. 1345-1352). New York: Free Press.
- Mellizo-Soto, M. (2005). Política educativa, igualdad de oportunidades y pensamiento político. En M. de Puellas Benítez (Coord.), *Educación, igualdad y diversidad cultural* (pp.53-67). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Monahan, B. (2020). *The Ways Teacher-Student Relationships in an Independent Study Setting Influence Student Achievement*. [Tesis de doctorado no publicada]. Department of Education, California State University, San Marcos.
- Montañez, R. C., y Poma, L. S. (2016). Buen o buena docente desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 4.
- Muijs, D., y Reynolds, D. (2017). *Effective teaching: Evidence and practice* (4ª edición). Sage.
- Nanni, C. (1997). *Rapporto educativo*, en Prellezo J.M. (coord.), Nanni, C. Malizia, G. (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Torino: Elle Di Ci; S.E.I., Roma: LAS, 912-916.

- Newmann, F., King, B., y Young, S. P. (2000). Professional development that addresses school capacity. Paper presented at American Educational Research Association Annual Conference, New Orleans, 28 April.
- Newmann, F. M., y Wehlage, G. G. (1995). *Successful school restructuring: A report to the public and educators*. Washington: Office of Educational Research and Improvement.
- Nieto, J.M., y Portela, A., (2008). La inclusión de la voz del alumno en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1-26.
- Nilsen, T., y Gustafsson, J. E. (2016). Teacher quality, instructional quality and student outcomes: relationships across countries, cohorts and time (p. 166). Springer Nature.
- Nuthall, G. (2005). The cultural myths and realities of classroom teaching and learning: A personal journey. *Teachers College Record*, 107(5), 895-934.
- Ogbonnaya, U. I., Mji, A., y Mogari, D. (2014). Exploring the psychometric properties of an instrument developed to measure students' views of effective mathematics teaching at high school. *International Journal of Educational Sciences*, 7(1), 193-201.
- Olaskoaga-Larrauri, J., Mendoza-Sepúlveda, C. y Marúm Espinosa, E. (2017). Concepciones sobre calidad educativa en el profesorado del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. *Education Policy Analysis Archives*, 25.
- Olmesdahl, P. (1999). Preoccupation with Quality. *Teaching in Higher Education*, 4(3), 419-424.
- Oppermann, M. (2000). Triangulation - A Methodological discussion. *International Journal of Tourism Research*, 2(2), 141-146.
- Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD (2018). *Global competency for an inclusive world*. París: OECD. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE] (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Informe internacional. España: OCDE.
- Pasadas del Amo, S., Ruiz Ruiz, J., y Navarro Ardoy, L. (2004). Estrategia multimétodo o triangulación metodológica. Digital CSIC. Recuperado de <http://digital.csic.es/handle/10261/82068>
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Platón, (2011). *La república*. Austral
- Plutarco, (1985-2004). *Obras morales y de costumbres*. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos de Moralia en XIII volúmenes (vid. "Subsidio didáctico"-2).
- Pedraz-Marcos, A., Zarco-Colón, J., Ramasco-Gutiérrez, M., y Palmar-Santos, A. M. (2014). Colección cuidados de salud avanzados. *Investigación Cualitativa*; Elsevier: Barcelona, Spain.
- Pehkonen, E. (1992). Using problem fields as a method of change. *The mathematics educator*, 3(1).
- Pérez, M., y Quijano, R. (2018). Análisis del discurso de los estudiantes de magisterio sobre la contribución del practicum al desarrollo de su identidad profesional docente. *Educatio Siglo XXI*, 36(2 Jul-Oct), 331-352. <https://doi.org/10.6018/j/333091>
- Pérez Gómez, Á. I. (1987). El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de educación*.
- Perkins, D. (2003). El contenido: hacia una pedagogía de la comprensión. *Barcelona: Gedisa* (pp. 79-101).
- Perkins, D. N., y Salomon, G. (1992). Transfer of learning. *International encyclopedia of education*, 2, 6452-6457.
- Peters, T. J., y Waterman Jr, R. H. (2017). *En busca de la excelencia. Lecciones de las empresas mejor gerenciadas de los Estados Unidos* (3ª edición). Harper Collins Español.
- Pfeffer, N., y Coote, A. (1996). *Is Quality Good for You? A Critical review Quality Assurance in the Welfare Services* (2nd edition). London: Institute of Public Policy Research.
- Phillippo, K. L., Conner, J., Davidson, S., y Pope, D. (2017). A systematic review of student self-report instruments that assess student-teacher relationships. *Teachers College Record*, 119(8), 1-42.
- Pirsig, R. M. (2022). *Zen and the art of motorcycle maintenance: An inquiry into values* (New edition). Random House.
- Poekert, P. (2011). The pedagogy of facilitation: Teacher inquiry as professional development in a Florida elementary school. *Professional development in education*, 37(1), 19-38.
- Portela, A., y Nieto, J. M. (2021). Ser maestro y el derecho universal de la educación. En *La didáctica a través de las experiencias en el aula*, (Vallejo, M., y Currás, M., Edits.). Dykinson, pp. 17-34.
- Prellezo, J. M., Malizia, G., y Nanni, C., (2008). *Dizionario di scienze dell'educazione - DSE* (2. ed., riv. e aggiornata). Roma: LAS (Università Pontificia Salesiana di Roma).
- Prieto, M. (2019). Percepciones del profesorado sobre las políticas de aseguramiento de la calidad educativa en Chile. *Educacao e Sociedade*, 40.

- Puyol, A. (2010). *El sueño de la igualdad de oportunidades. Crítica de la ideología meritocrática*. Barcelona: Gedisa.
- Quaglia, R. J., y Corso, M. J. (2014). *Student voice: The instrument of change*. Corwin Press.
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [2021]. <https://dle.rae.es>
- Ramos, F., Bañales, D., Mejía-Carrillo, M. (2018). *Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje: un acercamiento desde la práctica educativa*. Red Durango: México.
- Räsänen, R. (2006). Quality education—A small nations investment for future. (Unpublished teaching material for teacher education). *Faculty of Education, University of Oulu, Oulu, Finland*.
- Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Keßler, S., Herrmann, E., y Regner, N. (2016). Students’ perception of “good” and “bad” teachers—Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research*, 75, 31-44.
- Rawls, J. (2003). Justicia como equidad. *Revista española de control externo*, 5(13), 129-158.
- Rawls, J. (2012). *Teoría de la justicia*. Fondo de cultura económica. Versión en línea: <https://www.overdrive.com/media/2894121/teoria-de-la-justicia>
- Reeve, J., y Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students’ engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
- Reeves, C. A., y Bednar, D. A. (1994). Defining quality: alternatives and implications. *Academy of management Review*, 19(3), 419-445.
- Reynolds, D. (1993). *Changing School Improvement Strategies for the 1990s*. ERIC
- Reynolds, D., Creemers, B., Hopkins, D., y Stoll, L., (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Aula XXI/Santillana, Madrid—traducción.
- Rivkin, S., Hanushek, E., y Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Robertson, E. (1987). Teaching and related activities. En M. J. Dunkin (Ed.). *The international encyclopaedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon. (pp. 15-18)
- Rockoff, J. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *The American Economic Review*, 94(2), 247-252.
- Rockoff, J. E., Jacob, B. A., Kane, T. J., y Staiger, D. O. (2011). Can you recognize an effective teacher when you recruit one? *Education Finance and Policy*, 6(1), 43-74.
- Rodríguez-Carrillo, J., Mérida-Serrano, R., y González-Alfaya, M. E. (2020). ‘A teacher’s hug can make you feel better’: listening to US children’s voices on high-quality early childhood teaching. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(4), 504-518.
- Rodríguez González, R. (2018). El proceso de formación humanista de los profesionales de Cultura Física. *Revista Educación*, 828-843. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27920>
- Rogers, C. (1977). *Carl Rogers on Personal Power: Inner Strength and its Revolutionary Impact (Psychology/self-help)*. Delacorte press, New York.
- Rosales, C. (2012). Características de maestros y profesores de educación primaria y secundaria a través de relatos realizados por sus exalumnos. *Educación*, 48(1), 149-171. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130838008>
- Rosenshine, B. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational leadership*, 43(7), 60-69.
- Rosenshine, B., y Furst, N. (1971). Research on teacher performance criteria. In B. O. Smith (Ed.), *Research in Teacher Education* (pp. 37-72). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rowe, K. (2004). The importance of teaching. Disponible en http://research.acer.edu.au/learning_processes/14
- Rutherford, W. (1989). *NASSP TIPS for Principals*. Reston, V.A.: National Association of Secondary Principals.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2016). Optimizing students’ motivation in the era of testing and pressure: A self-determination theory perspective. In *Building autonomous learners* (pp. 9-29). Springer, Singapore.
- Salgado, L. D. (1979). Acercamiento etimológico al término “Educación”. *Revista española de pedagogía*, 115-121.
- Sallis, E. y Hingley, P. (1991). College Quality Assurance Systems. Mendip Papers, 020.
- 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.
- Santrock, J. W., (2021). *Psicología dell’educazione*. McGraw-Hill.
- Sato, K. (1992). *La Calidad en la Buena Administración*. Ministerio de Industria, Energía y Minería de Uruguay. Montevideo.

- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness. A critical review of the knowledge base*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Sergiovanni, T. J., y Starratt, R. J. (2003). *Valutare l'insegnamento: Edizione italiana a cura di Mario Comoglio*. LAS, Libreria Ateneo Salesiano.
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., y Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 100357.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.
- Simon, A., y Boyer, E. (2019). *Mirrors for behavior: An anthology of classroom observation instruments*. Philadelphia: Research for Better Schools.
- Steiner, L. (2004). Designing effective professional development experiences: What do we know. *Learning Point Associates*, 256550358-1499931351.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Stobaugh, R., Mittelberg, J., y Huang, X. (2020). Examining K–12 students’ perceptions of student teacher effectiveness. *Teacher Development*, 24(2), 274-292.
- Stolz, S. A. (2018). A genealogical analysis of the concept of ‘good’teaching: a polemic. *Journal of Philosophy of Education*, 52(1), 144-162.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded Theory, procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Strikwerda-Brown, J., Oliver, R., Hodgson, D., Palmer, M., y Watts, L. (2008). Good teachers/bad teachers: How rural adolescent students' views of teachers impact on their school experiences. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 33(6), 29-43.
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of Effective Teachers* (3th edition). Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Thetford, W., y Schuchman, H. (1982). Otras teorías psicológicas de la personalidad. *AM Freedman, HI Kaplan, & IS Benjamin, Tratado de psiquiatría* (págs. 772-797). La Habana: Científico Técnica.
- Timperley, H., y Alton-Lee, A. (2008). Reframing Teacher Professional Learning: An Alternative Policy Approach to Strengthening Valued Outcomes for Diverse Learners. *Review of Research in Education*, 32(1), 328–369. DOI: 10.3102/0091732X07308968
- Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata: strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*. LAS.
- Uitto, M., Lutovac, S., Jokikokko, K., y Kaasila, R. (2018). Recalling life-changing teachers: Positive memories of teacher-student relationships and the emotions involved. *International Journal of Educational Research*, 87, 47-56.
- UNESCO, (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado el 21 de Marzo de 2022 de: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- UNESCO, (1989). Declaración Universal de los Derechos Humanos. París: UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101215_spa.locale=es
- UNESCO, (1996). Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro. (Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., y Nazhao, Z.) Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO, 91-103.
- UNESCO, (1998a). “La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción”. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, 5 - 9 de octubre.
- UNESCO, (1998b). *World education report 1998: teachers and teaching in a changing world*. UNESCO, Paris, France.
- UNESCO. (2010). *Reaching the marginalized*. Paris : Oxford: UNESCO
- UNESCO, (2015). *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?* París: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697.locale=es>
- UNESCO, (2017). *Education for sustainable development goals*. Learning objectives. Paris, France: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>
- UNESCO, (2019). *Recomendación de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997) Con un prólogo y un guía del usuario revisados, 2016* (2ª edición). París: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368902.locale=es>

- UNESCO, (2021). La educación transforma vidas. *Recuperado el 21 de Marzo de 2022 de:* <https://es.unesco.org/themes/education>
- UNIÓN EUROPEA, (2005). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Bruselas. Comisión de Comunidades Europeas.*
- Walker, R. (1982). The use of case studies in applied research and evaluation. En Hartnett, A. (Ed.). *The social sciences in educational studies*. Londres: Heinemann.
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W. Dockrell y D. Hamilton (Eds.). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Narcea, 42-82.
- Walsh, K. (1991). Quality and public services. *Public administration*, 69(4), 503-514.
- Wayne, A. J., y Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational research*, 73(1), 89-122.
- Wiggins y McTigue (1999). *Understanding by desing handbook*. Alexandria, VA: Association for supervision and Curriculum Development
- Williams, P., Sullivan, S., y Kohn, L. (2012). Out of the Mouths of Babes: What do Secondary Students Believe About Outstanding Teachers? *American Secondary Education*, 104-119.
- Wilson, B., y Corbett, D. (2007). Students' perspectives on good teaching: Implications for adult reform behavior. *In International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 283-311). Springer, Dordrecht.
- Woolfolk Hoy, A., y Davis, H. A. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In F. Pajares y T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1–45). Greenwich, CT: Information Age.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las 'buenas prácticas' docentes en la enseñanza universitaria. *Red U: revista de docencia universitaria*.
- Zabalza, M. A. (2020). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional* (2ª edición). Narcea ediciones.
- Zapata Usuga, J. A., Calderon Garcia, A. J., y Gaviria Cortes, D. F. (2018). Who is a good teacher? A case with students of secondary education in Medellin-Colombia. *VIREF-REVISTA DE EDUCACION FISICA*, 7(1), 19-33.
- Zeithaml, V. A., Parasuraman, A., Berry, L. L., y Berry, L. L. (1990). *Delivering quality service: Balancing customer perceptions and expectations*. Simon and Schuster.
- Zemelman, Daniels, Hyde (1998). *Best practice: new standards for teaching and learning America's schools* (2nd edition). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Zepeda, S. J. (2008). *Professional development: what works*. Larchmont, NY: Eye on Education

IX. ANEXOS

9.1. Documento nº1

INFORME FAVORABLE de la Comisión de Ética de Investigación (UMU)

UNIVERSIDAD DE
MURCIA

Vicerrectorado de Investigación



Comisión de
Ética de
Investigación



INFORME DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Jaime Peris Riera, Catedrático de Universidad y Secretario de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia,

CERTIFICA:

Que D^a María del Pilar Alcolea Pina ha presentado la memoria de trabajo de la Tesis Doctoral titulada *"La perspectiva del alumno sobre el docente eficaz y las prácticas docentes eficaces"*, dirigida por D. José Miguel Nieto Cano y D. Antonio Portela Pruaño a la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

Que dicha Comisión analizó toda la documentación presentada, y de conformidad con lo acordado el día nueve de mayo de dos mil veintidós¹, por unanimidad, se emite INFORME FAVORABLE, desde el punto de vista ético de la investigación.

Y para que conste y tenga los efectos que correspondan firmo esta certificación con el visto bueno de la Presidenta de la Comisión.

Vº Bº
LA PRESIDENTA DE LA COMISIÓN
DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE MURCIA

Fdo.: María Senena Corbalán García

ID: 3985/2022

¹A los efectos de lo establecido en el art. 19.5 de la Ley 40/2015 de 1 de octubre de Régimen Jurídico del Sector Público (B.O.E. 02-10), se advierte que el acta de la sesión citada está pendiente de aprobación



Código seguro de verificación: RUXFMonQ-ap4s4hAg-roqt1jed-4NUR4zyf

COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1

Esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Murcia, según el artículo 27.3 o) de la Ley 39/2015, de 1 de octubre.



9.2. Documento nº2

9.2.1. Diseño del Estudio de Caso

9.2.1.1. Resumen del Proyecto del Estudio de Caso

La línea de Investigación del Programa del Doctorado en Educación bajo la que se encuentra este estudio, se titula “Políticas, Prácticas y Evaluación en Contextos Formativos y Socioeducativos”. En ella, nos centraremos más específicamente en cuestiones relativas a la “mejora de la calidad educativa” que establece el objetivo #4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

La calidad educativa está establecida unánimemente como una inversión integral y sin caducidad para el país que la persigue. La mejora del aprendizaje discente, puede establecerse así, como la principal razón de los esfuerzos realizados en materia educativa y, sobre todo, en cuanto a la enseñanza del docente se refiere. El interés en la realización de este estudio es explorar un campo de la investigación cuyo acercamiento por parte de la comunidad científica ha sido escaso hasta la aparición reciente de nuevos planteamientos que lo dejan entrever; si bien la eficacia docente es un tema muy trabajado y contrastado desde una perspectiva disciplinar, los trabajos que lo abordan desde la perspectiva discente son limitados y puntuales. *“The world of learning and classrooms from the student’s personal viewpoint is so often unknown to the teacher”* por lo que se hace fundamental conocer en profundidad *“how teachers need to spend more time and energy understanding learning through the eyes of students”* (Hattie, 2009, p.241), objetivo principal de la presente investigación. Por ello cabe preguntarnos en ella: ¿qué experiencia de aprendizaje vive el alumno a partir de la enseñanza del docente eficaz y qué relación podemos establecer nosotros con la literatura especializada en el tema que arroje nueva luz sobre ésta?

Por último, es preciso poner de relieve que, en el proceso de recolección de datos, se pedirá el consentimiento informado de todas las personas que participen en el estudio: el grupo de discusión, las entrevistas realizadas y posteriormente analizadas (así como en el cuestionario efectuado pero que no será difundido sino hasta futuras implicaciones), estarán regidas en todo momento por el principio de confidencialidad. Se contempla la grabación de audio de las sesiones de recogida de datos para una mayor calidad del proceso de recogida de información, contando con su fidelidad, a confirmar por el personal participante en el estudio. Al concluir dicho proceso, se pedirá permiso para hacer uso de la información recopilada – pudiendo ser que la persona entrevistada desee omitir cualquier contenido de la misma. Se garantiza, además, el uso de pseudónimos para salvaguardar en todo momento el anonimato de las personas que colaboran. Del mismo modo, durante la totalidad del proceso, se hará mención figurada a los centros a los que nos hemos remitido para no desvelar su localización ni su identidad. Un elemento que puede ser de interés tanto para los centros educativos como para sus participantes - así como para el resto de la comunidad científica - es la posesión del estudio una vez finalizado y el uso libre de la información resultante que, deseamos, pueda resultar útil para su propio funcionamiento y mejora efectiva.

9.2.1.2. Protocolo del Estudio de Casos

9.2.1.2.1. Procesos

España

Marzo de 2022: toma de contacto y solicitud de permisos, estudio piloto.

- saludo al director del centro y agradecimiento.
- exposición del proyecto de investigación.
- solicitud de permiso para hacer Estudio Piloto (encuesta escrita de respuesta abierta) a alumnos en clase.
- respuesta a posibles dudas.
- provisión de guía para ejercicio escrito.
- puesta en marcha del ejercicio escrito.
- indagación datos de interés.

Abril de 2022: segunda toma de contacto y solicitud de permisos, estudio presencial.

- saludo al director del centro y agradecimiento.
- exposición de los resultados de investigación y solicitud de profundización y presencialidad.
- solicitud de permiso a los padres para entrevistar a los alumnos.
- respuesta a posibles dudas.
- provisión de guía de grupo de discusión y entrevista.

Viernes 20 de Mayo de 2022: grupo de discusión y entrevista, 1º E.S.O.

Lunes 23 de Mayo de 2022: grupo de discusión y entrevista, 4º E.S.O.

Miércoles 25 de Mayo de 2022: grupo de discusión y entrevista, 3º E.S.O.

Viernes 27 de Mayo de 2022: grupo de discusión y entrevista, 2º E.S.O.

- presentación y exposición de la investigación a los alumnos.
- solicitud de permiso para grabar la conversación, así como tomar notas.
- información de confidencialidad y participación libre.
- negociación de las partes y establecimiento del proceso.
- puesta en marcha del procedimiento de recogida de información.

271

Italia

Marzo de 2022: primera toma de contacto y solicitud de permisos, a distancia.

- saludo a la directora del centro y agradecimiento.
- exposición de la investigación y solicitud de aceptación del centro.
- solicitud de permiso a los padres para entrevistar a los alumnos.
- respuesta a posibles dudas.
- provisión de guía de grupo de discusión y entrevista.

Lunes 6 de Junio de 2022: grupo de discusión y entrevista, 1º Scuola Media.

Martes 7 de Junio de 2022: grupo de discusión y entrevista, 2º Scuola Media.

Miércoles 8 de Junio de 2022: grupo de discusión y entrevista, 3º Scuola Media.

- presentación y exposición de la investigación a los alumnos.
- solicitud de permiso para grabar la conversación, así como tomar notas.
- información de confidencialidad y participación libre.
- negociación de las partes y establecimiento del proceso.
- puesta en marcha del procedimiento de recogida de información.

España, Italia, Suecia, Francia y Reino Unido.

Marzo de 2022: primera toma de contacto y solicitud de permisos, correo electrónico.

- saludo a la directora del centro y agradecimiento.
- exposición de la investigación y solicitud de aceptación del centro.
- solicitud de permiso a los padres para encuestar a los alumnos.
- respuesta a posibles dudas.
- provisión de guía de encuesta.

A partir de Junio de 2022: administración de encuesta virtual a alumnos de secundaria.

- los docentes de contacto realizan en nombre de la investigadora principal los pasos expuestos.
- saludo y agradecimiento, exposición de la investigación y solicitud de aceptación.
- asistencia en aulas de informática y presentación de encuesta virtual.
- respuesta a posibles dudas y acompañamiento durante el proceso.

9.2.2. Instrumentos

9.2.2.1. Clasificación surgida de la información bibliográfica

DIMENSIONES	CARACTERÍSTICAS	DATOS A ANALIZAR
SER	Cualidad, virtud	Personal
ESTAR	Actitud, convivencia con otros	Social
CONOCER	Conocimiento teórico	Saber
HACER	Conocimiento práctico	Aplicar
EVALUAR	Re-organizar el proceso	Retroalimentar
DESARROLLO	Aula, aprendizaje completo alumno	Crear, Innovar, Transferir, Transcender

9.2.2.2. Estudio Piloto

PROTOCOLO Estudio Piloto

Presentación de la investigación

Estimada/o estudiante.

Mi nombre es María del Pilar Alcolea Pina (NIF 48617070S) y tengo el gusto de dirigirme a vosotros a causa de la Tesis Doctoral que me encuentro desarrollando en la Universidad de Murcia (UMU). La línea de Investigación de los estudios del Doctorado en Educación bajo la que se encuentra este estudio se titula “Políticas, Prácticas y Evaluación en Contextos Formativos y Socioeducativos”. En ella, nos centraremos más específicamente en cuestiones relativas al docente eficaz y las prácticas docentes eficaces desde la perspectiva del alumno y qué relación establecen estos con su aprendizaje. Nuestro objeto de estudio es, por tanto, el mundo del aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista de los estudiantes puesto que es frecuentemente desconocido para el profesor... los profesores necesitamos invertir más tiempo y energía entendiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de los ojos de los estudiantes (Hattie, 2009, p.241). Es ésta nuestra motivación al estudiar la perspectiva de los alumnos y determinar cómo perciben estos al buen profesor y la buena enseñanza a partir de su experiencia de aprendizaje. El alumno es una pieza estratégica por su posición privilegiada: es quien recibe directamente la enseñanza del profesor y es él quien debe gestionar su propio aprendizaje a partir de la personalidad y actuaciones del primero. El estudio de la docencia eficaz que goza de estabilidad desde una perspectiva disciplinar, debe ser contrastado con la perspectiva del alumno, como observador principal.

En el informe de la UNESCO sobre la educación en un mundo en transformación (1998), el docente se enabla como pieza clave del sistema educativo para hacer converger las piezas de una sociedad global cada vez más desafiante al tiempo que prometedora. Él transmite lo más preciado del conocimiento y la cultura a las nuevas generaciones que han de adquirirlo y ponerlo en práctica, transformándolo por medio de su propia experiencia. En el ya conocido Informe Delors (1996) se establecía que la educación debía basarse en cuatro pilares fundamentales si pretendía el desarrollo completo de la persona y no únicamente la adquisición de conocimiento teórico con su consecuente estancamiento en el tiempo. Esta educación completa debe concebirse en términos conceptuales (saber teórico), prácticos (saber hacer), personales (saber ser) y sociales (saber estar juntos). Así pues, la enseñanza, para que sea eficaz, debe ir en esta misma línea basada en los cuatro pilares fundamentales del saber. Sólo así se conseguirá este “aprendizaje para la comprensión” y a largo plazo, que conlleva necesariamente a las siguientes esferas de efectos: aprendizaje activo y profundo, paulatino y continuado, aprendizaje de habilidades personalizado y diversificado, y el aprendizaje cooperativo (Darling Hammond, 2001). Casi sincrónicamente, puede establecerse la relación recíproca que se subyace entre la enseñanza eficaz y un aprendizaje efectivo. Si esta relación existe o no, deberán ser también los estudiantes quienes puedan decirlo y sacar conclusiones al respecto.

En consonancia con lo anterior, se busca recabar en los institutos de educación secundaria y en la educación superior (ESO, bachillerato y universidades) la visión específica de los alumnos sobre el tema que nos compete. Para ello, se llevarán a cabo diversos Estudios de Casos en diferentes centros, que viene definido como el estudio de la particularidad y la complejidad concretas, por el que llega a comprenderse su actividad en circunstancias que son importantes. Este tipo de estudio busca una integración total de los elementos investigados con el fin de comprender el fenómeno de estudio. Para ello se empleará la entrevista semiestructurada, el grupo de discusión y el cuestionario como triangulación metodológica que dote de cuerpo y estabilidad la información recabada por las distintas técnicas de recogida de datos.

Por último, es preciso poner de relieve que en este proceso se pedirá el consentimiento informado de todas las personas que participen en el estudio, que estarán regidas en todo momento por el principio de confidencialidad. Se contempla la posible grabación de audio de las entrevistas para una mayor calidad del proceso de recogida de información, a confirmar por el personal participante en el estudio. Al concluir dicho proceso, se pedirá permiso para hacer uso de la información recopilada – pudiendo ser que la persona entrevistada desee omitir el contenido de la misma. Se garantiza, además, el uso de pseudónimos para guardar en todo momento el anonimato de las personas que colaboran.

GUÍA Estudio Piloto

1. PROFESOR (personalidad)

1.1. ¿Podrías decir qué es para ti un **buen profesor** y por qué?

1.2. ¿Qué **características** consideras más **positivas** o **negativas** en la **personalidad** de un profesor y por qué?

274

1. ENSEÑANZA (práctica profesional)

2.1. ¿Podrías identificar cuáles son para ti unas **buenas prácticas de enseñanza** y por qué?

2.2. ¿Qué **aspectos** consideras más **positivos** o **negativos** en las **prácticas de enseñanza** y por qué?

9.2.2.3. Grupo de discusión

PROTOCOLO Grupo de discusión

1. Saludo, presentación de interlocutores y agradecimiento por la presencia de la parte participante.
2. Escueta presentación de la investigación, enmarcado en los estudios de doctorado en educación por la Universidad de Murcia.
3. Se explica el propósito del Grupo de discusión: *recabar la perspectiva del alumno sobre el docente eficaz y las prácticas docentes eficaces según su experiencia de aprendizaje.*
4. Mostrar que se dispone de **autorización** de los directores de tesis.
5. Indicar las garantías de **anonimato y confidencialidad** del estudio.
6. Firmar el **consentimiento** informado para participar en el estudio y se anuncia que puede ser **revocado** en cualquier momento del procedimiento.
7. Descripción de la actividad:
 - a. QUÉ (Objetivo entrevista): *Contar su punto de vista durante media hora aproximadamente sobre el buen profesor y sus prácticas (cualidades, actitudes, conocimientos, prácticas y evaluación) en relación a su aprendizaje (personal, académico y social).*
 - b. CÓMO (Metodología): *Por medio de una conversación grupal, procurando ahondar en las cuestiones principales guiando las más específicas dentro de los cinco ámbitos. Se debe ser transparentes y concisos - diciendo lo que se considere realmente, así como respetando el ritmo de la entrevista con todo el grupo. Es relevante saber que no existe una respuesta correcta, sino que se trata de conocer su percepción particular.*
 - c. ¿POR/PARA QUÉ? (Justificación): *“Porque los alumnos sois quienes estáis con el profesor diariamente. Para vosotros está destinado todo el sistema educativo en general y las prácticas de enseñanza en particular. Quiénes, mejor que los alumnos, podéis decir cómo vivís la persona y el buen-hacer del profesor que logra ejercer una influencia positiva en vuestro aprendizaje no sólo académico, sino también personal y social. Como veis, vuestra aportación es fundamental para una comprensión profunda del buen profesor que logra que los alumnos tengan un aprendizaje profundo y significativo”.*
 - d. Papel del entrevistador: *dejar expresarse al grupo entrevistado, guiando el proceso de conversación grupal para que responda a las cuestiones de interés del estudio. Se ofrece la disponibilidad para responder a cualquier duda que pueda surgir.*
8. Justificación y solicitud de permiso para grabar la conversación, así como tomar notas al respecto.
9. Posibles preguntas, sugerencias y/o comentarios.
10. Puesta en marcha del procedimiento del Grupo de discusión.

GUÍA Grupo de discusión

Entre los profesores que habéis tenido a lo largo de vuestra vida, probablemente unos habrán sido mejores y otros peores. Os voy a pedir que intentéis describirlos, indicando las que, desde vuestro punto de vista, sean sus características más importantes. No hay que identificarlos. Incluso, os pedimos que no digáis quiénes son. Solo tenéis que referiros a cómo son.

1. Podemos empezar fijándonos en aquellos que consideráis como peores profesores. Primero, podemos hacerlo en los que podáis tener ahora, en la actualidad (por ejemplo, en este curso). ¿Cómo son? ¿Qué características destacáis de ellos?

- ¿Cómo son esos profesores?
- ¿Qué hacen?
- ¿Motivan a los alumnos o no? ¿Los desmotivan? ¿Cómo?
- ¿Cómo se relacionan con sus alumnos?
- ¿Qué y cuánto saben?
- ¿Más características? ¿Cuáles?

2. Pensad ahora en los que consideráis que han sido vuestros peores profesores con anterioridad (por ejemplo, antes de este curso en el que estamos). ¿Cómo son? ¿Qué características destacáis de ellos?

- ¿Cómo eran esos profesores?
- ¿Qué hacían?
- ¿Motivaban a los alumnos o no? ¿Los desmotivaban? ¿Cómo?
- ¿Cómo se relacionaban con sus alumnos?
- ¿Qué y cuánto sabían?
- ¿Más características? ¿Cuáles?

3. A continuación, podemos pasar a fijarnos en los que consideráis como vuestros mejores profesores, refiriéndonos primero en los que podáis tener ahora (por ejemplo, en este curso). ¿Cómo son? ¿Qué características destacáis de ellos?

- ¿Cómo son esos profesores?
- ¿Qué hacen?
- ¿Motivan a los alumnos? ¿Cómo?
- ¿Cómo se relacionan con sus alumnos?
- ¿Qué y cuánto saben?
- ¿Más características? ¿Cuáles?

4. Vamos a referirnos ahora a los que, para vosotros, han sido los mejores profesores que habéis tenido con anterioridad (por ejemplo, hasta llegar a este curso en el que estáis). ¿Cómo son? ¿Qué características destacáis de ellos?

- ¿Cómo eran esos profesores?
- ¿Qué hacían?
- ¿Motivaban a los alumnos? ¿Cómo?
- ¿Cómo se relacionaban con sus alumnos?
- ¿Qué y cuánto sabían?
- ¿Más características? ¿Cuáles?

5. Para acabar, os pedimos que describáis vuestro profesor ideal. ¿Como sería el profesor ideal para vosotros? ¿Qué características tendría que tener?

- ¿Cómo deben ser?
- ¿Qué deben hacer?
- ¿Cómo han de motivar a sus alumnos?
- ¿Cómo han de relacionarse con ellos?
- ¿Qué y cuántos conocimientos han de tener?
- ¿Más características que deban tener? ¿Cuáles?

9.2.2.4. Entrevista Semi-estructurada

PROTOCOLO Entrevista

1. Saludo, presentación de interlocutores y agradecimiento por la presencia de la parte entrevistada.
2. Escueta presentación de la investigación, enmarcado en los estudios de doctorado en educación por la Universidad de Murcia.
3. Se explica el propósito de la entrevista: *recabar la perspectiva del alumno sobre el docente eficaz y las prácticas docentes eficaces según su experiencia de aprendizaje.*
4. Mostrar que se dispone de **autorización** de los directores de tesis.
5. Indicar las garantías de **anonimato y confidencialidad** del estudio.
6. Firmar el **consentimiento** informado para participar en el estudio y se anuncia que puede ser **revocado** en cualquier momento del procedimiento.
7. Descripción de la actividad:
 - i. QUÉ (Objetivo entrevista): *Contar su experiencia durante media hora aproximadamente sobre el buen profesor y sus prácticas (cualidades, actitudes, conocimientos, prácticas y evaluación) en relación a su aprendizaje (personal, académico y social).*
 - ii. CÓMO (Metodología): *Por medio de una conversación, procurando ahondar en las cuestiones principales, guiando las más específicas dentro de los cinco ámbitos. Se debe hablar libremente, diciendo lo que se piense realmente y de la manera que se considere más oportuna. No hay respuesta correcta, sino que se trata de conocer su percepción.*
 - iii. ¿POR/PARA QUÉ? (Justificación): *“Porque los alumnos sois quienes estáis con el profesor diariamente. Para vosotros está destinado todo el sistema educativo en general y las prácticas de enseñanza en particular. Quiénes, mejor que los alumnos, podéis decir cómo vivís la persona y el buen-hacer del profesor que logra ejercer una influencia positiva en vuestro aprendizaje no sólo académico, sino también personal y social. Como veis, vuestra aportación es fundamental para una comprensión profunda del buen profesor que logra que los alumnos tengan un aprendizaje profundo y significativo”.*
 - iv. Papel del entrevistador: *dejar expresarse al entrevistado, guiando el proceso de entrevista para que responda a las cuestiones de interés del estudio. Se ofrece la disponibilidad para responder a cualquier duda que pueda surgir.*
8. Solicitud de permiso y justificación para grabar la entrevista, así como tomar notas de la misma.
9. Posibles preguntas, sugerencias y/o comentarios.
10. Puesta en marcha del procedimiento de entrevista.

GUÍA Entrevista

(Preguntas adaptadas de Aksoy, 1999; Raufelder et al., 2016; Postlethwaite y Haggarty, 2002; Caballero-Montañez y Sisme-Poma, 2016)

Piensa en los profesores que mejor te han enseñado los contenidos e influido en el desarrollo de tu aprendizaje completo (personal, académico y social) y responde a las siguientes preguntas:

DIMENSION ES DOCENTES	PREGUNTAS
1. Personal	1. ¿Cómo son los profesores que mejor te han enseñado (y, al contrario)?
a. Cualidades	a. ¿Qué cualidades poseen? • ¿Cómo es su <u>personalidad</u> ? • ¿Cómo es su <u>relación personal</u> contigo? • ¿Tiene esto alguna influencia en tu <u>interés</u> por aprender (por qué)?
b. Actitudes	b. ¿Qué actitudes tienen con sus alumnos? • ¿Cómo es su forma de tratarlos? • En consecuencia, ¿de qué modo mantiene la <u>disciplina</u> en clase? • ¿Todo ello influye en que os podáis mostrar <u>transparentes y participativos</u> en clase (por qué)? o Si fueras tú, ¿cómo te gustaría ser para convertirte en un buen profesor (y cómo no)?
2. Profesional	2. ¿Cómo se desarrollan las clases que logran que aprendas al máximo posible (y, al contrario)?
c. Conocimiento	c. ¿Qué tipo de conocimiento es el más apropiado para enseñar mejor? • ¿Consideras importante que el profesor conozca <u>un poco de todas las asignaturas o únicamente de la suya propia</u> para enseñar bien (por qué)? • ¿Podrías describir cómo se desarrollan las <u>explicaciones teóricas</u> que mejor has entendido? • ¿Qué tipo de explicaciones te han ayudado a pasar de un <u>razonamiento</u> subjetivo (propio) a otro más <u>objetivo</u> (desde fuera)?
c. Aplicación	d. ¿Qué tipo de actividades son las que mejor afianzan tu aprendizaje? • ¿Podrías describir <u>en qué consisten</u> estas actividades? • ¿Con qué tipo de actividades disfrutas <u>más</u> mientras aprendes? • ¿Qué actividades son las que mejor te enseñan a “ <u>hacer las cosas por ti mismo</u> ”?
d. Evaluación	e. ¿Cómo se confirma mejor que los alumnos realmente estáis aprendiendo? • ¿Cómo consideras que se <u>refleja mejor</u> lo que has aprendido? • ¿Qué es lo que <u>se debería valorar más</u> a la hora de evaluar? • ¿Qué forma de valorar tu desarrollo te ha enseñado a <u>auto-regular</u> tus propios procesos y tomar tus <u>propias decisiones</u> para mejorar? o Si fueras tú, ¿qué harías en clase para que tus alumnos aprendieran mejor (y qué no)?

9.2.2.5. Encuesta

PROTOCOLO Encuesta

Saludo y presentación

Estimado/a estudiante.

Te agradezco encarecidamente tu participación en esta investigación contestando a un breve cuestionario online que te llevará apenas unos minutos. Es de gran importancia contar con tu respuesta para recabar la perspectiva del alumno sobre el docente eficaz y las prácticas docentes eficaces según tu experiencia de aprendizaje; así, podremos contrastarla posteriormente con el conocimiento aportado desde el ámbito científico y sacar conclusiones al respecto. Asimismo, es preciso poner de relieve que en este proceso se pedirá el consentimiento informado de cada participante en el proceso de recogida de información, regido en todo momento por el principio de confidencialidad y anonimato (no se precisa identificación), por lo que te animamos a ser totalmente sincera/o. Por último, has de saber que los resultados y las conclusiones serán puestas en tu conocimiento al concluir el estudio; también esperamos que sean conocidos por los docentes con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo.

Para colaborar con tu aportación, puedes participar en el siguiente enlace:

¡Muchísimas gracias!

María del Pilar

Instrucciones

Se solicita un posicionamiento sincero y riguroso del participante sobre el grado de conformidad que concede respecto a cada una de las afirmaciones sobre el buen profesor y su enseñanza en relación a tu aprendizaje. Para ello, marca la casilla correspondiente según sea tu acuerdo o desacuerdo en cada una.

GUÍA Encuesta

(De creación propia con atención al objeto de estudio a partir de Criuckshank et al., 2009; y Good et al., 2009 - ampliación de ítems aportados por Ogonnaya et al. 2014; Mergendoller et al., 1985; adaptación de Rosenshine y Furst, 1971; presencia de ítems de Formella, 2009, pp. 46-48).

Piensa en los profesores que más han influido en el desarrollo de tu aprendizaje completo (personal, académico y social) y marca en las siguientes afirmaciones según sea tu grado de acuerdo o desacuerdo a tenor de la siguiente escala:
1=Totalmente en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=De acuerdo; 4=Totalmente de acuerdo.

1. Sobre su PERSONALIDAD:

Cualidad/virtud	1	2	3	4
APASIONADO, MOTIVADOR Y OPTIMISTA - Tiene sentido del humor - Próximo y cálido con los alumnos (entabla relación personal) - Implicación personal en el trabajo (más allá de su rol profesional) - Entusiasmado con el proceso de enseñanza-aprendizaje (tiene vocación) - Esperanzado y optimista con alumnos, infunde vigor y ánimo en adversidad - Alienta a los alumnos a seguir mejorando cada día sus potencialidades				
TALENTOSO Y TRABAJADOR - Es puntual y organizado - Es amable y correcto con los demás - Verdadero y creíble en lo que enseña - Transparente y coherente con su vida personal y profesional - Es asertivo (expresa su opinión de manera firme y neutral) - Flexible-adaptable a las distintas situaciones y personas - Se muestra paciente con los tiempos y procesos de cada alumno - Muestra profesionalidad y rigurosidad en su labor y prácticas diarias - Comprometido con su papel docente, no relativiza su responsabilidad de fondo				

2. Sobre sus ACTITUDES hacia los demás:

Concepción interna/actitud externa	1	2	3	4
ATRIBUCIONES (aplicar, a veces sin conocimiento seguro, hechos o cualidades a alguien o algo), EXPECTATIVAS (esperanza de conseguir algo) Y TEORÍAS (conocimiento especulativo considerado con independencia de su aplicación) - Expresa un lenguaje de ánimo para sus alumnos - Se hace co-responsable del resultado de sus alumnos - Se muestra acogedor con todos y comprende sus circunstancias - Tiene confianza en el éxito de sus alumnos y les da seguridad - La concepción hacia sus alumnos es neutral, evitando etiquetarlos - Sus atribuciones de los alumnos son probadas (y no presupuestas) - Su concepción del mundo es amplia, fundamentada en la racionalidad - Es consciente de la influencia que ejerce en los alumnos con su ejemplo				
PROACTIVIDAD (Toma el control de la clase y crea un clima psicológico que predispone al aprendizaje) - Se sabe co-responsable de la actitud de sus alumnos - Predispone al buen comportamiento y previene el mal comportamiento - Tiene estrategias cuando ocurre algún disturbio y sabe volver a la rutina - Crea un ambiente que fomenta el bienestar y la participación - Da oportunidad a sus alumnos de mostrar sus errores y aprender de ellos				

3. Sobre sus CONOCIMIENTOS teóricos:

Conocimientos teóricos	1	2	3	4
SABERES (generales) - Tiene un conocimiento actualizado y cultura general - Está informado de las diversas noticias del mundo circundante				
DOMINIO - expertise (específicos) - Conoce detalladamente el contenido específico de la asignatura - Está actualizado en los contenidos que van cambiando y lo informa				
EXPLICACIONES teóricas (didáctica= instruction) -Organización de la enseñanza - Atrae el interés y lo mantiene durante las distintas fases - Tiene habilidad para explicar con sencillez y claridad - Da definiciones de los términos y vocabulario desconocido - Conecta las clases presentes con los conocimientos vistos previamente - Une los contenidos con los objetivos de aprendizaje, dotándolos de sentido - Presenta el tema por secciones lógicas y ordenadas - Emplea diversas técnicas didácticas para explicar en profundidad las lagunas - Pone ejemplos reales que ayuden a comprender y memorizar los contenidos - Hace una recopilación y síntesis al final de cada clase, conectándolas con las futuras - Optimizando el Tiempo - Sabe organizar y guiar al grupo para aprender al máximo en el tiempo de clase - Aprovecha cada situación y oportunidad para dar una enseñanza al respecto - Puede improvisar para atender las necesidades de aprendizaje cotidianas y conectar de nuevo con el ritmo de la clase - Guiando interacciones didácticas - Es enérgico al enseñar y gesticula para captar nuestra atención - Utiliza la variedad metodológica para captar la atención de los alumnos - Monitoriza el progreso o el retroceso de los alumnos - Cuestiona a los alumnos para guiarlos por el proceso de enseñanza-aprendizaje - Retroalimenta para afianzar/reforzar los contenidos aprendidos con el grupo-clase				

4. Sobre sus APLICACIONES prácticas:

Aplicación práctica	1	2	3	4
PLANIFICACIÓN - Se prepara y planifica las clases con antelación, no “sobre la marcha” (planificación) - Plantea sus clases de modo que resulten importantes e interesantes para sus alumnos (relevancia) - Organiza las clases adecuadamente para conseguir que los alumnos aprendan al máximo (rendimiento)				
ORGANIZACIÓN AULA (Classroom management) - Físico (disposición espacial del mobiliario según la actividad) - Disponen el mobiliario según la actividad a desarrollar (pensando en las tareas) - Organizan el aula de un modo apropiado para los alumnos (pensando en su aprendizaje) -Disciplina (reglas y rutinas) - Apoya el orden y disciplina que hagan posible el trabajo en clase - Establece inicialmente las reglas y rutinas y las comunica con claridad - Da oportunidad a los alumnos para participar en la conformación compartida de reglas-rutinas - No las hace leyes infranqueables, adaptándolas a cada persona y situación como guía positiva				
APLICACIÓN y PRÁCTICA del conocimiento (actividades) - Apoya la enseñanza con metodologías prácticas pertinentes con el tema que se estudia - Lleva a clase materiales específicos para enseñar su asignatura (en general) - Utiliza otros estímulos visuales, auditivos y manuales para practicar el tema concreto (en particular) - Manda realizar un tipo de trabajo acorde al objetivo de aprendizaje - Muestra a sus estudiantes vías prácticas y útiles para resolver problemas				

5. Sobre su modo de VALORAR mi desarrollo:

Confirmación del aprendizaje	1	2	3	4
RETROALIMENTACIÓN (informa al alumno durante todo proceso para hacerlo consciente y participe del mismo) • Provee de información diaria sobre el proceso de aprendizaje de cada alumno • Provee de retroalimentación frecuente sobre las tareas realizadas por cada alumno • Provee de retroalimentación puntual sobre los exámenes realizados por cada alumno • Entiende a sus alumnos y se pone en su lugar, dándoles respuestas satisfactorias a sus preguntas • Se adapta al ritmo de la clase para superar los obstáculos y alcanzar los objetivos de aprendizaje				
VALORACIÓN (continua) • Valora a cada estudiante por lo que es, no por sus resultados • Ayuda a sus estudiantes cuando lo precisan con su disponibilidad constante • Sabe valorar los avances del alumno y celebra su desarrollo • Cuando un alumno tiene un retroceso, sabe valorar su persona y encauzar el proceso de E-A				
EVALUACIÓN (puntual) • Se sirve de estas ocasiones como una actividad más de aprendizaje • Sus controles son continuados dando oportunidades para demostrar la asimilación de los contenidos • Sus evaluaciones son variadas para dar cuenta de que se ha integrado el conocimiento profundamente • Ofrece apoyo cuando no se ha superado la evaluación, con distintas alternativas y materiales a su alcance • Utiliza los resultados de las evaluaciones para apoyar el desarrollo completo de sus estudiantes, no solo académico				

Enlaces a encuestas virtuales:

- a. España: <https://forms.gle/WoStjqkegzjkL5Jb7>
- b. Italia: <https://forms.gle/wpuw5GHUgK5C5Gb48>
- c. Francia: <https://forms.gle/D3PV9MNCXC3f7hzN7>
- d. Suecia: <https://forms.gle/FcN2qfsbtv1QRU64A>
- e. Reino Unido: <https://forms.gle/ZqpGW3U1o9JFyDiJ9>

9.3. Documento nº3

9.3.1. Guía para la futura memoria del estudio

Distribución original de la información que ha dado lugar al planteamiento definitivo

“La perspectiva del alumno sobre el docente eficaz y las prácticas docentes eficaces”

Agradecimientos

INTRODUCCIÓN

- a. Preámbulo
- b. Objetivos y pregunta de investigación

MARCO TEÓRICO

1. La eficacia como criterio de calidad
 - a. Calidad como valor y sus versiones
 - b. Eficacia y sus conexiones con otros criterios
 - c. Contextualización educativa
2. El docente eficaz (cómo es, qué piensa, qué sabe)
 - a. Concepto y caracterización (identidad docente)
 - b. Factores y condiciones de eficacia
3. Las prácticas docentes eficaces (qué hace)
 - a. Concepto y caracterización (funciones docentes).
 - b. Factores y condiciones de eficacia.
4. La perspectiva del alumno
 - a. Concepto y definición
 - b. Perspectiva de los alumnos sobre el docente eficaz (cómo lo percibe)
 - c. Perspectiva de los alumnos sobre las prácticas docentes eficaces (cómo lo experimenta)

MARCO METODOLÓGICO

5. Estudio de casos

Triangulación metodológica: entrevista, encuesta, grupo de discusión.

RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

6. Contrastar datos

Perspectiva disciplinar y perspectiva alumnos

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

7. Respuesta a pregunta investigación: cuál es la perspectiva del alumno sobre el docente eficaz y su enseñanza.

LIMITACIONES, PROSPECTIVA e IMPLICACIÓN

8. (a) limitación, (b) prospectiva e (c) implicación.
 - a. Naturaleza y alcance investigación; Tiempo y recursos disponibles.
 - b. Grupo control (A-B); Comparar con perspectiva docente; Contrastar resultados (confirmar, desmentir).
 - c. Formación inicial y continua del profesorado; Creación Instrumento Procedimental profesorado y alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

9.4. Documento nº4

9.4.1. Estudio Piloto (ejemplos)

Preguntas a los alumnos

1. PROFESOR (personalidad)

1.1. ¿Podrías decir qué es para ti un buen profesor?

Una persona atenta y que sepa dar clase como por ejm
haga parciales de tiempo ejm empieza corrigiendo, despues
explica algo nuevo metiendo un poco de humor y despues
un poco de descanso

1.2. ¿Qué características consideras más positivas o negativas en la personalidad de un profesor y por qué?

Positivos	Negativo
El buen humor	Estar enfadado
Explique bien	Algun favoritismo
Sea organizado	No explicar bien

2. ENSEÑANZA (práctica profesional)

2.1. ¿Podrías decir qué es para ti una buena enseñanza?

Pues que al explicar no lo lea todo que meta tecnicismos
para una mejor enseñanza

2.2. ¿Qué aspectos consideras más positivos o negativos en las prácticas de enseñanza y por qué?

Positivos

Que pongan Resúmenes, cortometrajes a la hora de enseñar

Negativos

que nos ponga como castigo copiar hojas del libro

2º ESO

Preguntas a los alumnos

1. PROFESOR (personalidad)

1.1. ¿Podrías decir qué es para ti un buen profesor?

Un profesor que está contento, está bien con sus alumnos, que es simpático, que está de buen humor y solo eso, para mí nada más.

1.2. ¿Qué características consideras más positivas o negativas en la personalidad de un profesor y por qué?

Positivos: simpático, amable, que tenga buen humor, etc.

Negativos: Que este de mal humor, antipático, burlandero, etc.

2. ENSEÑANZA (práctica profesional)

2.1. ¿Podrías decir qué es para ti una buena enseñanza?

Un profesor que explica y después pone videos sobre eso para que lo aprendamos mejor, que cada vez que un alumno no entienda algo, se lo explique para ayudar al alumno, que mande actividades para hacer y al día siguiente o cuando toque esa asignatura corregirlas...

2.2. ¿Qué aspectos consideras más positivos o negativos en las prácticas de enseñanza y por qué?

Positivos: Explique bien, que cada vez que un alumno moleste, le diga fuera de la clase un mínimo de 10 min, que mande ejercicios, etc.

Negativos: Que no estén toda la hora, los alumnos copiando, que solo mande ejercicios y no explique, que explique muy rápido y los alumnos no se "enteren" porque explica muy rápido...

9.5. Documento nº5

9.5.1. Clasificación: Análisis Documental (perspectiva disciplinar)

Fundamentación	UNESCO'96	DOCENTE/CIA	Enseñanza eficaz (Hattie, 2009)	CURRÍCULO diferenciado (Tomlinson)	Aprendizaje-Comprensión (Darling, 2001)	Desarrollo completo al. (Formella, 2020; Santrock, 2021).	Jerarquía comprensiva (Maslow, 2002; Allport, 1937)
Desarrollo Integral	(Aprendizaje completo 4 "niveles" comprensivos)	EFICAZ (Cruikshank 2008; Good, 2009)	Enseñanza influyente (Tomlinson, 2006)	-Zemelman ('98) *Bloom (2001)	Desarrollo al. - Tomlinson		
PERSONAL (Cualitativo)	SER (valores/virtudes interiores)	CÓMO ES (personalmente) Motivador Entusiasta Talentoso	Afect + <u>implic</u> + respeto + admiración = PASIÓN (interacción-releón) <u>Invitación-estímulo</u>	Diferenciado, <u>Personalizado</u> , Estructurado. -Unidades integradas *Exponer	Personalización <u>Afirmación</u>	PERSONALIDAD - Autoestima/autoconcepto (identidad) Santrock, 2021 - Seguridad/confianza - Reflexión/ Conciencia si <u>Rel.Ed.Eficaz.</u>	1- Físico y seguro (homeostasis) 2- Privacidad y moralidad (familiaridad) <u>a. Corporal + Identidad YO</u>
	CONVIVIR (actitudes frente externo)	QUÉ PIENSA (con otros) Atribuciones (aplicar con/ <u>sin Good</u>) Expectativas (experiencias de logro) Teorías <u>GG</u> , Especializado <u>Good</u> , Aplicación Proactividad= clima clase	<u>Egs. FLEXIBLE Y Adaptada als.</u> (como influencia de un proceso de relación con ALS) + clima clase= crecimiento PER/PROF <u>Oportunidad</u>	<u>Importante para todos (motivante)</u> -actividad en pequeño grupo *Recordar	Cooperación <u>Contribución</u>	CONVIVENCIA <u>Transp.</u>/ Espontaneidad <u>Good</u>/ Participación - Parte activa del conjunto - Amabilidad/ confortabilidad	3- Afiliación (amistad, afecto, confianza) <u>b. Expansión OTROS</u>
PROFES. (Cuantitativo)	CONOCER (sabiduría/ contenidos <u>TE</u>)	QUÉ SABE (<u>TE</u>) Saberes <u>qjs</u> es, Dominio (<u>Expertice</u>) <u>Exp. TE</u> (didáctica= <u>instrucción</u>)	At. Continua (adaptar <u>qjs</u> = equilibrio <u>GG</u> -al) <u>Inversión</u>	Focalizado -representar contenidos y aprendizajes *comprender	Progresión conocimiento <u>Poder</u>	APRENDIZAJE <u>TE</u> - Centrado Objeto (<u>qrgcs</u>) - Abstracción (cognitivo) - Contextualización	4- Reconocimiento (respetar, identificar, admitir como cierto) <u>c. Actividad RACIONAL</u>
	HACER (Aplicación <u>PE</u> ; recrear)	QUÉ HACE (<u>PE</u>) Planificación=tiempo/recurso <u>Gestión</u> <u>Au.</u> = <u>Cl. Manage</u> Disciplina= reglas y rutina Aplicación práctica	Consciente y Profunda (complicidad, abstracción y estrategias enseñanza) <u>Persistencia</u>	<u>Atrac Interés + implicación + compromiso</u> -laboratorios de clase + experiencias auténticas *aplicar + analizar	Profundidad Significatividad <u>Objetivo</u>	DESARROLLO <u>PE</u> - Autonomía (elaboración) - Motivación intrínseca (GA) - Interés - Participación <u>Exp. Qrg.</u> =FLOW - Creatividad	5- Autorrealización: (Autonomía, Resolución Problemas, Apertura sin prejuicio) <u>d. Habilidad CONSEGUIDA</u>
REFLEXIÓN (Reelaboración)	EVALUAR Taxonomía Bloom (crear con novedad y originalidad)	QUÉ VALORA (<u>EV</u>) Evaluación = confirma + adapta (valoración + regulación= RETROALIMENTACIÓN) <u>Ev=eval.=retroalim.</u>	EVALUARSE: <u>Autoevaluación</u> <u>Devalúe</u> , Alenar / Transformar DESCRIBIR + CRECIMIENTO PERS <u>Reflexión</u>	Sosténido (<u>scaffolding</u>) -evaluación reflexiva (del propio alumno) *evaluar + crear novedad.	Activo <u>Reto, desafío.</u>	*EVAL. autorregulación: <u>pers</u> , Crítico (Dominio)= PERSONALIZACIÓN (<u>qjs</u>) <u>Madurez</u> (<u>Formella</u>) Auto-control (Rogers) Agencia/diligencia (Bandura)	Auto-transcendencia (Maslow) Auto-regulación (Allport) Auto-control (Rogers) Agencia/diligencia (Bandura)
AULA (Desarrollo <u>Hu</u> manos <u>Q</u> uando)	Transformación social (Utopía necesaria)	Laboratorio profesor para el desarrollo de los alumnos.	Influencia docente en el desarrollo de los alumnos	Ed. Personalizada, individualizada, diferenciada	Zona de desarrollo próximo	Desarrollo personal, mejora social.	Aspiración última del ser humano



9.6. Documento nº6

9.6.1. Transcripciones: Grupo de Discusión y Entrevista semiestructurada

288

1-4- Tiene manía.
1- Claro.
P2- Hay un compañero que, no sabía un teléfono en la clase, de verdad, yo no sabía de quién era el teléfono pero le echo las culpas a él porque le tiene mucha manía, pero mucha.
1- ¿Ella a él?
P2- Ella a él. Hasta tal punto, de que el zagal estaba así, tan tranquilo en la mesa suya, sonó un móvil.
P1- Es que, te puedes dormir en sus clases incluso.
P2- Claro. Y le dijo "fulanito guárdate el móvil" cuando dijo eso se zagal estaba con las manos así en la mesa con la mesa vacía.
1- Y, entonces, ¿ahí no aprendiste? Porque, bueno, eso no estás predispuestos, para aprender, luego ¿ella tampoco explicaba?, ¿no se esfuerza en que entiendes?
P4- No, no, no.
1- ¿Qué es lo que más os motiva para aprender? De un profesor.
P1- Pues que tenga buen humor.
P4- Que esté de buen humor.
P2- Que tenga buen humor.
P1- Y que tenga paciencia.
P4- Que entre a la clase, y desde el primer momento que entre a la clase esté de buen humor.
P2- O sea, esté de buen humor ese hombre entra con risa, siempre, pero si tú entras con una mala leche ya de primeras, si él ordena haz esto y haz esto con un tono muy alta la voz, pues no lo entiendo, o sea.
P1- Que no se lo tome todo a pecho.
P2- Claro.
1- Claro.
P2- Si tú, o sea, si tú vienes cabreado de una clase, no vienes cabreado de otra clase ahora a nosotros.
P1- Ya, los demás no tienen clase.
P2- Si tú vienes de una clase cabreado, no vienas a esta clase a pagarlo con nosotros, porque nosotros, estamos sentados, estamos tan tranquilos, y no vienas a pagarlo con...
1- Ahora voy a decir entonces, una reflexión más profunda todavía, ¿vosotros, pensáis, por ejemplo, que un profesor debe tener buena actitud? Que esté a vuestro servicio, en el buen sentido, no de ser servil con vosotros y ser vuestro siervo, sino, de estar al servicio en vuestras necesidades, de entregarse lo mejor posible.
P2- Sí.
1- ¿Pensáis que eso os construye como personas? Es decir, ¿Qué tomáis ejemplo?
P3- Sí.
Alumnos- Sí.
1- ¿Creeis que sus facetas, también, a vosotros, os está educando?
Alumnos- Sí.
1- Sí, fíjate, lo que vosotros veis en un buen profesor, también ¿os está enseñando algo más que el contenido? Puede ser que os esté educando como personas.
Alumnos- Sí.
P4- Nos está enseñando a ser buenas personas.
1- ¿Pensáis que está enseñando a cómo ver la vida, a cómo relacionarnos con las personas en nuestra vida.
1- O sea, dando ejemplo...
P2- Claro.
1- De lo que tú tienes que hacer, ¿no?
P2- Pero si tú vienes con una mala leche ya va a parecer que es malo, pero si tú vienes con una mala leche...
1- ¿A ti te afecta, os afecta si un profesor, por ejemplo, viene con mal humor a vosotros os afecta?
P2- Sí, a mí me afecta.
P1- Claro.
P2- Si a mí me viene con un tono grave cuando yo no he hecho nada, pienso ya...
P1- Ya piensas que ya... No tiene sentido.
P4- Eso es.
P2- Claro, o sea, no, no lo entiendo.
P1- Yo lo has cabreado.
P2- Yo lo ha cabreado y dices ya, pues.
P4- A nosotros nos cambia el humor, a lo mejor estamos contentos y ya él se ha cabreado y ya nosotros...
1- Y entonces ya, puede ser que aprendáis menos por eso, ¿quizá?
Alumnos- Claro.
1- Lo tenéis claro, ¿no?
P2- Sí, por ejemplo, el profesor de A, cuando nos hace aprender los mapas, nos lo hace con una plataforma...
P1- Con un juego.
P2- Así nos lo tenemos que aprender en el móvil y después nos da mapas.
P3- Ah sí.
P2- Y tenemos que poner los nombres, los rellenamos con dibujos y estamos tan tranquilos, pero si tú me lo...
1- ¿Y aprendéis bien así?
P1- Sí.
P2- Pero si tú me lo tienes que enseñar a pecho, tal cual, tal, tal, así a pecho, literalmente...
1- Entonces que haya una metodología adaptada.
P4- El profesor de A, lo hace para que aprendemos, nos da material para que lo hagamos en nuestra casa que podamos buscarlo en el libro, Google o donde queramos para hacer el mapa escrito y después nos lo tenemos que aprender, y ya con eso, ya tenemos cinco puntos y después los otros cinco...
P2- O sea colorearlo.
P1- Y después nos pone en la pizarra digital un mapa y tenemos que ir dándole a los nombres que salgan arriba.
P4- Claro, te pone por ejemplo Francia y tienes que saber el lugar donde está Francia.
Alumnos- Y su capital.
1- O sea que os hace muchas actividades distintas para que aprendáis de un modo más fácil.
Alumnos- Sí.

“La perspectiva del alumno sobre el docente eficaz y las prácticas docentes eficaces”

P4 - Sí para que aprobemos y a la vez nos lo pasemos bien.
I - Interesante, aprobar quiere decir que has aprendido y, a la vez, has disfrutado...
P2 - Además el de A siempre viene con buen humor.
P1 - Siempre gasta alguna broma que otra.
P2 - Por ejemplo, dice el nombre de alguien, y mira que ese alguien se lo toma bien y lo cambia totalmente y dice que una palabra que tú no entiendes y... ¡ay! te mueres de la risa.
Alumnos: - Sí.
I - Qué bien. Y, en cuanto, ya no solamente formación académica, sino en cuanto a la formación personal, vuestros padres os han enseñado muchas cosas desde pequeños, supongo.
Alumnos: - Sí.
I - Pero estás en una edad ¿no? Que es muy importante que aprendáis a llevaros bien entre distintas culturas, entre personas, que cada persona pensamos de forma muy distinta, o tenemos unas creencias, por ejemplo, en clase ¿cómo creéis que eso os ha ayudado a fomentarlo más?, ¿ha habido cosas que os hayan enseñado a estar más unidos entre vosotros?, y ¿qué cosas en sí? ¿Recordáis alguna anécdota que digáis: “fíjate esto me ha enseñado más a poder estar en comunidad con los demás”?
P4 - Como no sea valores, pero por la asignatura.
I - Pero, y ¿metodología de clase que os ayuden a estar más unidos, por ejemplo? Bueno lo que habéis dicho caro.
P4 - Los juegos.
I - Los juegos, qué son entre vosotros, entonces claro os obligan a llevar...
P4 - Participamos en grupos.
I - Ah claro. ¿Y cuándo participáis más, por ejemplo? Cuando el profesor... ¿hace qué?
P4 - Pues no sé.
P1 - A lo mejor.
P2 - Cuando hace minijuegos, cuando mete, o sea cuando no es teoría, claro, y ahí te interesas más, y dice “¡a, fújime! ven a ver esto” y entonces te quedas tú mirando a un este y diciendo lo que es y pensando cuando se creó, tal y tal.
I - O sea, dándole vueltas a un tema para poder profundizar más ¿no? O sea, preguntarte más cosas sobre ese tema...
Alumnos: sí.
I - Y ya, por último, la última pregunta grupal es ¿esa actitud del profesor os ayuda a ser más transparentes o a estar más metidos en vosotros mismos? Si esa profesora W, por ejemplo, ¿os ayuda a mostrarnos transparentes también con lo que no sabéis, o tendéis a “huy yo no le digo lo que yo sé no vaya a ser que me...”?
P1 - Sí, como que se comporta mal con nosotros, se porta mal a la hora de hablar con ella.
I - Y, por ejemplo, decís “yo no sé esto” ¿se lo dirías con tranquilidad?
P2 - No, depende del profesor.
I - Pero con la de W específicamente, que decís que tiene esa personalidad.
P2 - Sí, pues si tienes una pregunta literal ella te responde diciendo: “pues no sé nene, búscate la vida”.
I - Ah, ¿sí?
P1 - A lo mejor tú se lo dices bien y ella te responde: “búscate la vida como quieras, pero a mí no me preguntes”... Entonces tú ya prefieres no preguntarle.
P1 - Claro.
I - O sea, ya no le preguntáis lo que no sabéis.
P4 - Es como qué si te dieras más.
P2 - Yo, ya mejor callarte y estar callado.
I - Entonces con X, por ejemplo, tenéis más libertad a la hora de preguntarle.
Alumnos: - Sí.
Alumnos: - Con X sí.
I - O sea, que la actitud del profesor te condiciona.
P1 - Sí.
I - Para decirle lo que no sabes, ¿no?
Alumnos: - Sí.

PARTE INDIVIDUAL

I - Entonces, vamos a empezar por aquí porque has hablado menos, ¿vale? Y necesito saber cuánto más mejor, y entonces, ahora me vas a responder cada una las dos preguntas, yo las voy a ir recordando. Ahora, ¿cómo serías tú si fuera ese profesor excelente? Como persona, piensa incluso estando en tu casa, o sea, ¿cómo sería tu planteamiento de vida y luego con tus Alumnos en clase cómo los tratarías?, ¿cómo sería tu personalidad, qué tipo de pensamiento tendrías, intentarías conocer a tus Alumnos cuánto más mejor? Todas esas cosas.
P3 - Vale, yo si fuese profesor...
I - Perdón, puedes decir lo que tú quieras, todo lo que siempre has deseado que alguien te escuchase “se lo diría al director” Pues ahora lo puedes decir, él no lo va a escuchar, solo estará en mi tesis, así que no te preocupes, que nadie va a saber que lo has dicho tú.
P3 - Vale, a mí me gustaría más si los profesores no amenazaran tanto con poner partes, o llamar a casa, o expulsiones o todo eso, y si yo fuese un profesor intentaría ayudar más a los Alumnos, intentaría agradecerles el día.
I - Y en ese entonces qué harías una vez que tú fueses así, ser una persona positiva cómo has dicho, qué les inspiraba confianza cercana a ellos, entonces tú ya llegas a clase y esa primera pregunta ya la has respondido súper bien, tú ¿qué harías en clase con ellos? les dejarías pasar las cosas, intentarías hacer cuantas más mejor, ¿qué harías?
P3 - Pues, haría lo mismo que han dicho antes: como quince o veinte minutos explico y luego juegos, porque para mí, aprendo más haciendo juegos que escribiendo en la libreta y todo.

I - Vale, ¿y cuáles son las actividades que te ayudan a ti o cuáles harías tú, específicamente?
P3 - ¿De juegos?
I - Sí o por ejemplo haciendo una investigación o trabajos para trabajar en grupo, individual o eso da igual, depende de la actividad más bien de lo que tengas que aprender.
P3 - Pues...
I - Las que más te han servido, recuérdalas a ver si, o las que tú quieras hacer en un futuro como profesor.
P3 - Las que a mí más me han servido, han sido las que hacemos en el ordenador, todo tipo, porque así aprendo más y luego cuando trabajamos por grupos, porque nos ayudamos los unos a los otros y podemos aprender más.
I - Muy bien, trabajar por grupos te ayuda a tener mejor relación con tus compañeros.
I - Y, tú P6, ¿cómo serías tú este profesor ideal? ¿Cómo sería tu personalidad?
P6 - Pues, que estuviese atento a nosotros, que estuviese feliz, que estuviese, también, bromando un poco, que tuviese paciencia con nosotros, pues nada más.
I - Vale, muy bien, y...
P6 - ¡Ah! Y que haga juegos.
I - Y entonces en clase, ¿qué harías?, ¿cómo sería una clase ideal para ti?
P6 - Eh, pues...
I - O sea, ¿cómo son las clases que más te sirven a ti? o las que tú harías en un futuro y dirías “es verdad que ya haría esta práctica o no, pero si fuera yo le añadiría salir un rato al patio o hacer investigaciones por el centro” no lo sé.
P6 - Sí, hacer juegos, hacer, pues, en grupo.
I - O sea, aprender de forma lúdica, sí, juegos en grupo.
P6 - Juegos en grupo.
I - Vale, es como que, más bien, como llevarlo a la realidad, a lo mejor, un role playing, ponerlo en práctica ¿no?
P6 - Sí, sí.
I - Para poder aprenderlo mejor. Pues muchas gracias P6.
P6 - Muchas de nada.
I - P1, ¿cómo serías tú el docente ideal?, uniendo aquello que has visto y lo que tú has visto que faltaría, es decir, “pues yo lo haría así en un futuro”.
P1 - Pues yo desde el primer momento que entre en la clase, de buen humor siempre, siempre que los Alumnos me pregunten algo pues yo les respondo, o sea que no me cueste responderles y pues, no sé, a lo mejor, yo no pondría libros, yo pondría Tablet para que fuese más divertido y para que no fuese tan aburrido.
I - ¿La teoría también?
P1 - Sí, a lo mejor la teoría la explicaría en video o algo, pero no sé, en vez de ser tanto texto y, pues más juegos, en vez de tanta teoría a lo mejor, un rato de hacer ejercicios y explicar, y luego ya, juegos, solo ese tema.
I - ¿Y qué actividades recuerdas tú que te hayan servido muchísimo para aprender o incluso para darte cuenta de cosas que sabías, decir “anda yo no pensaba así y son totalmente distintas”?
P1 - Llegar a la objetividad, sabes para conocer realmente desde fuera de tu percepción.
P1 - Pues, los momentos que más me han ayudado, son los juegos de Y, porque cuando damos algo pone un juego de ese tema y entonces eso también ayuda y se te queda en la mente y ya no se te olvida.
I - Vale, muy bien. Muchísimas gracias.
I - Y tú, P4, ¿cómo serías el docente ideal? Viendo lo que has visto y lo que has visto que faltaba.
P4 - Pues yo, desde el primer momento que entro en la clase empatizar con los Alumnos y pues, es que hacemos juegos y poner Tablet para que se le haga más ameno y que no tengas que escribir tanto.
I - O sea, equipararías la escritura con también cosas más prácticas, ¿no?, que ya no es solo por la Tablet, porque escribiendo también se aprende más. Y algo así que dijeras: “me gustaría que esto se hiciera así”.
P4 - Pues también no sé...
I - ¿Qué tú creas que falte, que llegues a tu casa y repetidamente te digas:
P4 - Que, si no sobra tiempo, bajáramos al patio o algo, para que nos dé el aire libre y todo eso, para poder descansar un poco.
I - Claro, o sea, trabajar bien y, también, recuperarte ¿no? Que exista un tiempo de trabajo fuerte y también, tiempo libre para recargar pilas.
P4 - Esta mañana me han dejado en vez de un recreo, dos recreos, para descansar más, aunque duran menos, porque así es como que no sales tan cansado.
I - Vale, muy bien, eso es muy importante también, gracias P4-, y P5 - ¿no? P5-, tú cómo serías el docente ideal que podrías aportar tú.
P5 - Pues, llegar a la clase, tipo no llegar enfadada y si vengo enfadada de la otra clase mantener la calma con la siguiente clase.
I - O sea la relación, de otros es muy importante porque estamos tanto con poner partes, o llamar a casa, o expulsiones o todo eso, y si yo fuese un profesor intentaría ayudar más a los Alumnos, intentaría agradecerles el día.
I - Y en ese entonces qué harías una vez que tú fueses así, ser una persona positiva cómo has dicho, qué les inspiraba confianza cercana a ellos, entonces tú ya llegas a clase y esa primera pregunta ya la has respondido súper bien, tú ¿qué harías en clase con ellos? les dejarías pasar las cosas, intentarías hacer cuantas más mejor, ¿qué harías?
P3 - Pues, haría lo mismo que han dicho antes: como quince o veinte minutos explico y luego juegos, porque para mí, aprendo más haciendo juegos que escribiendo en la libreta y todo.

P5 - Claro.
I - Que al fin y al cabo son los exámenes.
P5 - Que no empezamos otro tema antes de que hagamos el examen.
I - Claro.
P5 - O sea, si estamos en un tema y te hacen un examen, cuando terminemos ese tema, seguimos repasando así no llevamos dos temas.
I - No pasas al siguiente tema.
P2 - Lo que hace el profesor es, poner, o sea, a lo mejor nos da veinte preguntas y hay que estudiarlas todas, entonces de esas preguntas solo van a salir diez, y entonces así estudias y además dices ¡anda! Si estudio todas, a lo mejor, puedo tener un diez.
I - Claro, o sea, que vaya justo al grano ¿no?
P2 - Sí.
I - Que no os de como...
P2 - Porque a lo mejor el tema es muy largo...
I - Sí, claro, pero...
P2 - Y tú dices.
P5 - Te facilita a la hora de estudiar.
I - O sea, que, eso, que vaya directo al grano y os lo haga saber ¿no? Que os vaya guiando por el camino, es fundamental para vosotros, entiendo.
P5 - Y también lo de tomarnos en cuenta y tal porque o sí no, no aprendemos.
I - Vale, vale, eso es muy importante, que os guíe sin tampoco anuláros, ¿no?
P5 - Sí.
P2 - Y si algún P suspende el trimestre darle la oportunidad de recuperarlo haciendo alguna presentación sobre el trimestre, sobre los temas que han dado.
I - O sea que, tener la oportunidad de demostrar lo que ha aprendido.
P5 - Sí.
P2 - Ya no, porque eso se da la oportunidad, es un examen, pero ya no es un examen porque siempre es lo mismo un examen y a lo mejor si tú has suspendido los tres trimestres y te pone un examen de los tres trimestres, hay muy poca gente. A lo mejor una presentación o algún trabajo eso ayudarías más.
I - Habéis tocado un tema fundamental, ¿cómo evaluarías vosotros a los Alumnos? No estoy preguntando cómo harías el examen, sino cómo valorarías que realmente están aprendiendo: ¿siempre con un examen al final, o constantemente, o con varias metodologías, o cómo lo harías?
Alumnos: - No.
P5 - Yo, con la participación, comportamiento y las tareas en clase y en casa.
P2 - Yo no haría todo en un examen, yo a lo mejor, haría dos exámenes y luego otro que fuera una presentación en clase.
P3 - Una presentación que cuente igual que un examen.
I - ¿Y aprenderías igual así, quizá?
Alumnos: - Sí.
I - Yo veo que relacionáis mucho que cuando más aprendéis conscientemente, es porque disfrutáis más de lo que hacéis: que no solamente es que queráis disfrutar por diversión como tal, de manera irresponsable, sino al revés, vosotros estáis diciendo que cuando más aprendéis es cuando más disfrutáis.
P1 - Porque cuando se hace algún examen uno se lo estudia todo de memoria y cuando haces el examen a lo mejor se te olvida, pero cuando haces el Power Point o algo práctico te ayuda más a aprender.
I - Fíjate, y aparte, como empleas más tiempo ¿no? Y tienes más variabilidad de estímulos e interacciones prácticas como juegos, o salir al patio.
P1 - Claro, te enteras más de ese tema.
P4 - Y tienes más recursos y te facilita más que aprendas.
P1 - Claro.
I - Y, a lo mejor, pienso yo, que vas a escribir una palabra, y buscas varias fotografías y ves un video, tienes como muchos más recursos que apoyan un aprendizaje al mismo tiempo...
P4 - Y al ver fotografías lo sabes mejor.
I - Pues claro, ¿qué bien! Eh. P2-, solo faltas tú, ¿cómo serías tú un profesor ideal?
P2 - Mi profesor ideal sería, que yo cuando entrase por la puerta, pues, entrase, siempre gracioso, siempre riéndome con vosotros y dicen “pero bueno, mira quien está aquí”.
I - Que se sorprendieran con vuestra presencia, que la disfrutaran.
P2 - Y entonces, que se preocupe por ti también.
P2 - Que sea simpático.
I - Y ¿Qué harías en clase?
P2 - Yo, haría las debidas tareas, y después yo haría ejercicios prácticos como juegos, o salir al patio, buscar pistas de esto, saber lo que es en realidad.
I - O sea, mucho más manipulable, que lo tengas que hacer, dependiendo de lo que tienen que aprender en ese momento ¿no?
P2 - Claro. Por ejemplo, decíles: si os portáis bien, o sacáis todo bien en este examen, este día os dejo una clase libre en la que me traiga juegos.
P4 - Que digan cosas para que te motiven.
I - Veo que sois excelentes profesores.
P4 - Si acabáis los ejercicios antes de que acabe la clase os pongo un positivo, cosas así.
P2 - Claro, cosas así, por ejemplo, dices “quien salga a la pizarra le pongo un positivo”.
P4 - Más cosas positivas y participación en clase.
P2 - Y entonces, por ejemplo, es que no es lo mismo decir “¿Quién sale a la pizarra?” decirlo así tal cual, yo no creo que se vaya a levantar mucha gente, pero después dices, “quien sale a la pizarra pongo un positivo” y se levantan un montón más.
I - Tú crearías que asiste más decir que dijera “esta es la metodología de clase” que no tuvieras que estar todos los días.
P2 - Una cosa que tú hagas, darte tu recompensa, porque hay gente que a lo mejor es tímida y no...

I - se involucra.
P2 - Claro.
I - Pues, chicos, muchísimas gracias por vuestra atención.

Segundo ESO.
PARTE GRUPAL

I: ¿Cómo entendéis vosotros qué es un buen profesor con vosotros, cómo os trata, no lo que hace sino cómo es su personalidad, qué relación establece con vosotros.
P1: Un profesor que sepa explicar, que se lleve bien con nosotros que, aparte de dar su materia, que por ejemplo no nos esté vacilando o riéndose de nosotros.
P2: que tenga empatía porque en algún momento de su vida él también fue P, si no entendemos algo o lo que sea él está ahí para explicarnos, no nacemos sabiéndolo todo, está para ayudarnos.
I: ¿Cómo hace eso un buen profesor? ¿Cómo habéis visto que hacen eso los profesores?
P3: que explique que se le entienda, que sea amable y que no chille.
P2: Y que sea sereno, que eso nos transmite más confianza y más tranquilidad y a la hora de aprender estamos más atentos e interesados.
I: Si ese profesor es ejemplar como persona, ¿a vosotros os afecta en ese sentido? ¿Imita vuestro desarrollo personal? Si un profesor es más frío u os falta el respeto ¿seríais capaces de aprender igual de bien?
P5: No, porque pierdo el interés en la clase.
P2: Claro, puedes aburrirte en la asignatura o no quieres que llegue porque no te esperas. Cada día a lo mejor con esa asignatura un día no te hace ni caso y otro día se puede reír de ti directamente y eso no es muy sano.
P5: Yo personalmente, si tengo un profesor que sea amable me da más confianza aprender con él que con uno que sea más frío y que no explique bien. Y me motiva y predispone mucho más para aprender.
P6: Si te gusta su clase es normal que la estés esperando y que te dé más ganas de estar atento y de asistir, no puede ser frío porque entonces ya te distraes y no se aprende igual.
I: ¿Cómo puede un profesor fomentar que entre la clase se creen relaciones sanas entre vosotros?
No solamente os enseña contenidos, sino que se forja una forma de saber compartir, resolverlos problemas pacíficamente, entender al otro y no juzgarlo... ¿hay profesores que realicen algún tipo de actividad, que con su trato hacia vosotros hayan creado ese clima de clase propicio para que mejor relación del grupo? No del profesor con vosotros sino entre vosotros.
Todos: sí.
P5: Sí, hay diferentes profesores que realizan actividades como debates entonces escuchas al otro y lo puedes debatir con tus propios argumentos y así fomentas escuchar al otro.
I: Y cómo trata si profesor al grupo de la clase, cómo maneja la clase, la disciplina que establece ¿fomenta el que os llevéis mejor entre vosotros?
P5: yo pienso que sí.
I: ¿Y de qué manera? Tú has dicho los debates, pero por ejemplo ¿hay profesores que han sido permisivos y os habéis comportado peor entre vosotros y otros que han sido más disciplinados y os ha enseñado quizá la importancia de respetaros? Ponedme un ejemplo.
Todos: sí.
P6: Cuando llegó un P nuevo hace poco que era refugiado de Ucrania, ha llegado este trimestre, la profesora nos advirtió de que no podíamos hacerle nada, nos impuso un respeto, unas normas, se preocupó mucho por él.
I: Puso unas normas y se preocupó de que se respetaran ¿no? ¿Y eso a vosotros qué os enseñó?
P4: A respetar a la gente.
I: ¿Y visteis la importancia de eso en la vida real?
P1: Sí, claro. También nos enseñó a parte de respetar a los demás, a ponernos en la piel del otro porque por ejemplo este chico que vino, venía de la guerra y te pones en su piel y te ayuda a valorar las cosas y a reflexionar, te sientes mal por él.
P2: Claro, tiene una situación muy difícil y esas normas deberían ser para todo el mundo, pero al tener una situación más complicada como que te hace darte cuenta de que no siempre todo es fácil, ni sale como quieres y a veces necesitas que te ayuden a verlo, a valorar lo que tenemos.
I: Entonces el establecimiento de estas normas respecto a un nuevo chico ¿en clase qué crees que os puede enseñar como clase?, no individualmente, ¿qué supuso eso para vosotros como clase?
P2: Que la gente se intentara acercar a él para hacerse su amigo y tenía como mucho respeto por la situación que estaba pasando y se ponía en su lugar y nos ayudó a ser mejores personas.
I: Entonces ¿creéis que era importante que la profesora impulsara unas normas? ¿Os ayudó a pulir ciertas actitudes por vuestra parte que sean positivas?
Todos: sí.
I: ¿Queréis decir algo más acerca de cómo es un buen profesor?



“La perspectiva del alumno sobre el docente eficaz y las prácticas docentes eficaces”

P5: Yo pienso que los profesores deberían aprender que no todos tienen la misma capacidad, a mí por ejemplo no se me dan tan bien las matemáticas. Está bien que nos motiven pero que no nos estén forzando al máximo.

P6: también tiene que ser empático y preocuparse mucho por los Alumnos por lo que van sacando. Y como va desarrollándose en la asignatura, si yo he sacado por ejemplo un tres, que igual dedique un poco de tiempo de la clase a explicarnos qué podíamos haber mejorado o decimos cómo podemos hacerlo para la próxima vez o igual poder darnos trucos y métodos.

P4: que se centre más en que nosotros aprendamos que a que se acabe ya la clase, porque los profesores dan su clase y su tú tienes una duda te dicen que ya lo han explicado y si no te has enterado pues te aguantas. Tendrían que preocuparse más de que nosotros aprendamos bien algo antes que dar muchas cosas.

P2: Yo pienso que las actitudes estrictas muchas veces nos dan como ese empujón que necesitamos y es como una segunda crianza porque en nuestra vida pasamos mucho tiempo en el instituto, pero si se abusa de ese poder, por decirlo así, de disciplinarnos también pueden meternos miedo e inculcarnos otras cosas que no tenemos que aprender, no son sanas y no nos ayudan.

I- ¿Puedes poner un ejemplo? ¿Ese abuso de poder en qué se refleja?

P2: Pues al principio sientes que la intención de ese profesor al ser más estricto, es para que te hagas más responsable pero poco a poco si abusas de eso simplemente no quieres seguir te bloqueas porque no te sientes identificado con lo que te están enseñando y muchas veces no puedes y si te presionan a ser más de lo que puedes, muchas veces no te sale bien.

I: ¿Cómo pensáis vosotros como clase que son las clases que más os ayudan a aprender? ¿Hay cosas que se hacen en clases que podéis pensar “mira esto ha sido genial”?

P6: Pues por ejemplo hay clases en las que nos animan y nos ponen un reto para que igual nos dicen, si hacéis esto y lo otro igual subo algo de la nota porque os estáis esforzando y yo lo veo, que reconocen nuestro esfuerzo que eso anima mucho que nos digan “lo estás haciendo bien”.

I: ¿En qué momento en concreto ha pasado eso?

P6: En H pasó la profesora y vio los ejercicios que había hecho y me dijo que los estaba haciendo bien y eso motiva. O en otra ocasión fuimos a un viaje y hubo gente que no vino y puso una ficha y nos dijo que podía subir algo de nota a los que la terminaran y eso te hace que quieras hacerla, terminarla rápido. Y ayudó a los alumnos.

I: Entonces ¿está bien que os motiven, que os pongan un reto alcanzable que tiene su resultado? P6: Sí porque cuando ves que lo has terminado tienes qué alivio que lo he hecho bien, que lo he terminado, lo he hecho rápido y ya sé que puedo hacerlo bien en el examen.

I: Y ¿Cómo os ayudan, hay exámenes que realmente os ayudan a aprender más y no solo exámenes, que tipo de valoración de vuestro aprendizaje son las que más os ayudan a desarrollarlos?

P5: yo pienso que cuando los profesores se ponen a dar teoría, que la teoría es muy importante, pero que también realicen como hemos dicho antes actividades en las que mezclen diferentes conceptos porque si tú haces un examen de historia que memorizas todo y luego lo sueltas en el examen y ya no te acuerdas... que sea mejor asimilar los conceptos y no lo pongas en el examen todo y punto, se te olvide al poco tiempo.

I: ¿Y eso de qué manera pensáis vosotros o habéis visto que puede ayudar a aprender en profundidad? ¿Qué tipo de prácticas en la clase son las que os han ayudado a aprender mejor y a recordar a largo plazo?

P6: las que recordas con alegría si te lo pasas bien en una clase, lo recordas mejor que en una que te lo hayas pasado mal.

I: O sea no tanto el método sino más bien la forma, el cómo lo vives.

P5: Además de eso el cómo lo explica el profesor para que lo entiendas mejor y que pruebe distintos métodos.

I: ¿Qué tipo de prácticas en clase dirías vosotros que os ayudan a aprender más y mejor?

P6: cuando hacemos trabajos en grupo sirve mucho porque aparte de aprender, trabajamos con nuestros compañeros y forzamos la amistad y yo al menos aprendo más, porque al hacerlo yo se me quedan más las cosas.

I- Y en tu vida fuera del colegio, en tu vida personal ¿tienes repercusión ese tipo de prácticas? ¿Crees que hay ciertos tipos de prácticas que te ayuden a mejorar como persona fuera y a ser más autónoma para prepararte para la vida real?

P6: sí porque cuando me estudio el trabajo que he hecho yo lo estudio con mis palabras y sé explicarlo y si me lo estudio de la teoría que ha dicho el profesor si por ejemplo se me olvida una palabra no sé cómo explicarlo. Por ejemplo, el año pasado hice un trabajo en Historia y luego cuando va a una iglesia iba mirando las cosas y sabía de qué era porque había hecho yo el trabajo y se me quedó.

I: Y en comparación ¿los exámenes teóricos no te han permitido tener ese tipo de herramienta o sí?

P5: a veces sí, pero se me quedan mejor con los trabajos.

P4: pues que yo creo que un profesor que sepa escucharnos nos enseña de verdad...

I: Y ¿qué es enseñar de verdad?

P4: pues que, aparte de dar tu materia, aunque parezca que todo se basa en estudiar, una vez que tú te tienes que enfrentar digamos a otra realidad cuando sales del instituto no siempre te va a servir todo lo que has dado, la parte personal es también

muy importante, no todo se basa en sacar el mínimo común múltiplo, hay cosas también que tienes que aprender y que no están en los libros.

I: Entonces, si un profesor te enseñara a comportarte correctamente, tener el pupitre ordenado, respetar a los compañeros, o hacer trabajos más ricos, como habéis dicho, os ayudaría en grupo u otros... ese aprendizaje os ayudaría a desarrollarlos como personas, ¿diríais que es más profundo y a largo plazo?

P2: yo creo que un profesor te ayuda por una parte pero la otra parte de hacerlo por ti mismo en la vida real lo tienes que hacer tú porque así experimentas por ejemplo a buscar información tú solo sin que nadie te ayude.

I- Y eso se debería hacer en clase, lo habéis hecho, ¿o son cosas que tenéis que hacer por vuestra cuenta y no se tiene que meter la enseñanza? ¿Qué pensáis?

P1: Lo hemos hecho en clase, pero yo pienso que aprendes más tú solo esforzándote por tus propios medios que el hecho de que el profesor te de la información.

I- Y si hacen actividades así en clase que te dan la libertad para hacerlo ¿crees que sería apropiado?

P4: yo creo que sí porque así podrías buscar información sobre diferentes cosas.

I- ¿Eso trabajos de investigación crees que podrían servir en clase para llevar los contenidos del aula a la vida real?

P3: Yo creo que sí.

PARTES INDIVIDUAL

I: ¿Cómo sería tú mismo el docente ideal y qué harías en tu clase ideal como profesora para que tus Alumnos pudieran aprender más y mejor?

P1: que me gustara la asignatura que estoy dando porque se nota cuando al profesor le gusta y cuando no, cuando le gusta le da más entusiasmo y explicaría preparando algunos juegos para que se le quedaran mejor los conocimientos a los Alumnos.

P2: Yo pienso que es importante que disfrutes haciendo tu trabajo porque al fin y al cabo no lo solo lo haces por ti, también lo haces por los demás y hay que pensar también un poco en eso... y en lo de los juegos también estoy de acuerdo, porque muchas veces con trabajos más prácticos o severos sientes que lo estás haciendo por obligación, no por aprender tú mismo y eso hace mucho.

P3: Intentaría ser más cercana con los Alumnos para que no se aburrieran en mis clases, mostrarles que me gusta lo que estoy haciendo para que les guste mi asignatura. Haría muchas actividades, por ejemplo, si estamos dando una cosa que las actividades de esa cosa sirvan para la vida diaria. P4: Pues lo primero sería dar teoría, luego hacer una práctica, con juegos o algún trabajo en grupo para que se diviertan y a la vez que aprendan, y al terminar la clase me dedicaría cinco minutos para acercarme a los Alumnos.

P5: mi profesor ideal sería el que se pone en el lugar del otro y yo si fuera un profesor, haría lo que a mí me gustaría que me hicieran cuando fui estudiante, pues a parte de dar teoría, intentaría jugar a juegos y acercarme a los Alumnos como ha dicho mi compañero.

P6: un profesor ideal podría recomendarnos libros documentales o series que sean divertidas y que tengan de tema principal su asignatura; a lo mejor, puede haber un dibujo animado que enseñe matemáticas o tal vez un documental histórico que sea muy entretenido si yo fuera un profesor haría eso enseñaría documentales y fotos de las cosas, no pondría solo la teoría y a estudiarla.

I: ¿Cómo sería tu personalidad? Dirías: “yo sería muy lejano, estricto...”

P3: Sería estricto, pero no tanto para que me tengan miedo y no les gusten mis clases.

I: Disciplinado, que pones las normas claras, ¿no?

P3: Sí pero también sería cálido y estaría con ellos preguntándoles, me haría mis notas para ver quién necesita un poco más de ayuda, quién va bien, le digo a quien puede investigar algo en casa, y tal vez a los que van peor y pueden suspender el trimestre proponerles actividades, que si investigas sobre tal cosa y me traes algo con sus fotos, que sea entretenido, bien te puedo subir un poco...

Tercero de ESO.

PARTES GRUPAL

I: Buenos días, aquí vamos hablar primero en grupo de cómo es un buen profesor, ideal para vosotros, ¿cómo es en su personalidad?

P1: Un profesor que entienda que el P tiene días buenos y días malos y que tiene también otras cosas y que no se preocupe solo por su asignatura, no sé...

P1: Se preocuparía por nosotros también, ¿no?

I: Sí.

I: ¿En qué sentido, hasta qué punto o de qué forma?

P1: Pues como tu padre o cuando tu madre, pero sabiendo también que el P tiene otras cosas...

I: No solamente aprender contenidos, ¿no?

P1: Sí.

I: Pero entonces, a ti como un profesor se comporte contigo, ¿te afecta a la hora de aprender?

Alumnos: Sí.

P2: Sí, porque, no es lo mismo que toque una asignatura que por ejemplo... a ver, el profesor influye mucho en la asignatura entonces, por ejemplo, cuando el profesor no... como que no tiene empatía o no se pone en tu lugar, pues no te apetece dar la asignatura o no te dan ganas de estudiarla, te deja de gustar la asignatura más por el profesor que por los contenidos, entonces el

profesor también ayuda mucho dependiendo de cómo sea.

I: Entonces el primer paso, ¿pensáis que puede ser la personalidad del profesor?

Alumnos: Sí.

P1: empatizar

I: Y a vosotros, por ejemplo, la personalidad del profesor... ¿Os enseña a cómo tendríais que ser vosotros, os influye u os enseña a ser personas? ¿Qué pensáis?

P1: Sí, porque no es lo mismo que te enseñe una persona simpática, que te sepa explicar y que te sepa entender y empatizar a que te enseñe un profesor borde que si “no haces esto” te penaliza con la asignatura y fuera del horario de la asignatura.

I: ¿Y te afecta en tu vida personal a ese profesor que se comporta mal o de una manera borde con vosotros?

P3: Directamente no se puede reaccionar...

P1: No tenemos nada que hacer.

P4: Porque no te apetece... por ejemplo, si te hace una pregunta no te apetece contestar está todo el mundo callado...

P3: ...y después te vas a tu casa un poco así...

I: ¿Y te afecta en tu vida personal?

Alumnos: Sí, por supuesto.

P5: Claro.

P4: Sobre todo por esa asignatura.

I: ¿Y luego te vas...? ¿Entonces qué estás diciendo...? Es muy interesante, ¿te vas a tu casa como más...

P5: Desanimado.

P4: Desanimado porque a lo mejor el profesor te ha contestado mal, como que te humilla delante de todas las personas y eso te hace sentir mal.

P5: Sí.

I: Y luego tú en tu vida personal te lo llevas, ¿no?

Alumnos: Sí.

I: Y de claro, tú no puedes en plan... Tú no puedes reaccionar ni nada, porque si tú reaccionas a ti te penalizan o te baja nota o te coge manía y está más pendiente de ti y te penaliza más o lo que sea... pero al revés, ¿(el profesor) puede tratarte de una manera, pero tú a él de esa misma manera no lo puedes tratar, entonces es como un poco injusto.

I: O sea, es como que estás cobinado, ¿no? Porque en contra de tu voluntad te comportas de una manera fingida como para no ser penalizado. P2: Sí, sí.

P1: Sí, frustrado. Y si vas a quejarte a jefatura o al director o algo, cómo se conocen y son todos amigos siempre van a defender al profesor, aunque haya pasado o no.

Alumnos: Sí.

P6: Sí, porque no te suelen creer.

P3: Porque no les interesa...

P2: Como que a veces parece que exageramos, que se piensan que exageramos las cosas, pero las decimos tal cual pasan, entonces como que nos hacen menos caso.

I: ¿Y tú qué tenías que decir?

P3: No, yo nada, yo nada.

I: No, pero tranquilamente, que no siempre, ¿no?

P3: Sí, a veces sí. Que a veces sí

I: Claro, que a veces pues... realmente, o sea, que sea una forma a veces de verlo muy dibujada, pero no siempre ocurre así. Eso es importante también puntualizarlo.

P3: Claro.

I: Y entonces, por ejemplo, el profesor que más os ayude a aprender en su personalidad... decís que es cuando es empático o empática, ¿no?

Alumnos: Sí.

I: Que además pues es amable con vosotros, ¿no?

Alumnos: Sí.

I: Y además ¿tiene disciplina, tiene autoridad? ¿O no la tiene?

P6: Sí, sí.

I: Sí, ¿por qué?

P6: Autoridad, pero que no se crea superior a nosotros.

P2: Sí.

I: Ah, vale. O sea, que tenga autoridad para...

P2: Llevar la clase, saber llevarla, pero no creyéndose superior a nosotros.

P6: Que no nos humille.

I: En ayuda a vosotros, ¿no? O sea, en ayuda porque sabéis que esas normas quizás logran que haya un clima de clase propicio para aprender y para que funcione bien, ¿no?

Alumnos: Sí.

I: O sea, en servicio a vosotros, en ayuda, no para decir “bueno, anda es Castilla y yo haré aquí lo que me plazca”, ¿no?

Todos los participantes: Sí.

I: Qué interesante. ¿Qué más se os ocurre de lo que estamos hablando? A mí me parece muy interesante lo que tengáis que decir. Entonces, ¿alguien más quiere decir algo con respecto a la parte personal del profesor? (Algo que se os venga a la cabeza?)

P1: Sí, si es amable con los Alumnos, tiene empatía y todo eso, entonces tú estás más atento a la clase, aparte de que aprendes mejor. O sea, por ejemplo, si hay un profesor que te contesta mal, tú no vas a hacer más preguntas ni vas a estar atento cien por cien a la clase porque da igual, ya sabes que ya no puedes hacer más preguntas. Eso a mí a veces me pasa.

P3: Te llevas las dudas al examen.

I: Claro.

P2: Yo también, yo hay veces que... (participante 1 interrumpe porque continúa con su intervención).

P1: ...y si el profesor contesta bien a las preguntas y es amable con los Alumnos pues estás más atento a la clase inconscientemente.

P3: Hay profesores que si tú preguntas una duda te va a decir lo mismo que ha dicho antes pero gritando.

P5: yo a veces cuando sé que el profesor no va a resolverme la duda o que no me va a ayudar en nada, yo dejo de atender en la clase y cuando llego a mi casa a lo mejor me estudio el libro entero pero yo en las clases yo ya no estoy pendiente.

I- O sea que el primer paso para que te interese una clase es la personalidad del profesor ¿no? Para vosotros es fundamental primero la personalidad de profesor ¿no? Y después ya, lo que haga.

Alumnos: sí, claro.

P6: claro, que no es lo mismo un profesor al que por ejemplo te hace la clase más llevadera o se nota que le gusta la materia o te da ejemplos de la vida cotidiana, que te ayuda más a hacerlo o que sea mayor y que esté interesado en que aprendamos y no solo en el examen, las notas y todo eso pues se nota mucho y te da más ganas de aprender que cuando tienes un profesor que solo está pensando en la nota del examen y ya está.

P4: yo creo que al profesor se le nota si tiene o no ganas de dar esa asignatura porque a lo mejor le gusta la asignatura pero no le gusta enseñarla, no es lo mismo saber una asignatura que enseñársela a los Alumnos: tiene que tener ganas de enseñarla y saber hacerlo.

I- O sea que es muy importante que ese profesor tenga vocación por enseñar y sepa hacerlo ¿no?

P4: sí, que le apetezca porque hay veces que se nota mucho cuando no lo quieren hacer.

P3: sí, porque hay veces que cuando viene un profesor a pasar el rato, da dos páginas del libro, manda 7 ejercicios y dice: “con los ejercicios lo vais a entender” abre la puerta y se va. Y otro profesor viene y te resuelve las dudas, hace preguntas para que se quede claro que lo has entendido.

P2: y está más pendiente

P4: sí, que se quede claro que le interesa, que quiere explicar.

I- Entonces ya no solamente en la relación personal de profesor a P sino el profesor con la clase entera ¿puede ser que con su actitud os enseñe formas de vosotros crear una cohesión de grupo más profunda? Si os trata con respeto, si crea disciplina, ¿puede ser que el funcionamiento de los grupos sea mejor?

Alumnos: sí

I- ¿Por qué?

P5: sí, también que nos trate a todos por igual porque hay profesores que tienen favoritismo y se les nota muchísimo y eso también hace que en la clase cuando una persona habla si esa persona tiene favoritismo pues no da gusto que traten a una persona distinto a ti cuando estás haciendo lo mismo, o lo contrario que la tratan peor.

P1- o justo lo contrario cuando un P pregunta algo y el profesor se nota que contesta muy distinto a otros. Para mal.

Alumnos: Sí.

P4: sí, eso a mí también me pasa.

P5- o para bien, depende.

P2- es como que tiene paciencia.

P4- entonces, a lo mejor, en esa asignatura ya no quieres hacer más preguntas, eso a mí también me pasa.

P5- es que no da gusto que, por ejemplo, a una persona que se esfuerce lo mismo, o trabaje lo mismo, o haga lo mismo que tú, la traten mejor que a ti simplemente porque le cae mejor al profesor, o simplemente porque al profesor le dé ese día por ahí y tiene más favoritismo por ella.

P5: y se crea mal ambiente entre los Alumnos

Alumnos: claro

P4: porque ves que entra un profesor y empieza a tratar muy bien a un P y el de al lado le pregunta algo y le responde súper borde y súper cortante... pues crea mal ambiente en la clase.

I- Y al mismo tiempo, en vosotros ejerce una mala influencia, no crea lazos de unión sólidos sino que quizás crea más enemistad.

P5- rivalidad

Alumnos- sí

I- O sea, que ¿la personalidad del profesor no solamente influye en vosotros individualmente sino que también lo hace entre vosotros como clase?

Alumnos- sí

I- ¿Y creéis que es importante que sea ejemplar en ese sentido?

Alumnos- sí

P3- sí porque está enseñando materia y cómo ser en la vida.

P5- y no es lo mismo una clase en la que hay buen rollo entre todos que en general trabajas mejor cuando por ejemplo hay que hacer un trabajo en grupo o cualquier cosa... no es lo mismo llevarse bien en una clase a que se note la rivalidad.

I- ¿Quizá aprendéis mejor cuando hay buen ambiente entre vosotros?

ALUMNOS- sí

P6- sí, porque nos podemos ayudar también.

P4- te hace estar más atento también porque estás más a gusto.

P2- te sientes cómodo y al final te acaba gustando.

P5- claro porque por ejemplo a mí me pasa que siempre a principio de curso me siento súper incómoda en la clase y entonces estoy mucho más callada y no hago tantas preguntas, a lo mejor no me atrevo a responder, pero ya cuando vamos cogiendo más confianza sí es mejor tener buen rollo porque sí no...

I- Vale ahora vamos a intentar olvidarnos un poco del profesor, vamos a centrarnos en las clases, aunque en el fondo me estéis diciendo lo que hace ese profesor: pero si lo formulamos de otra manera vais a poder responder más concretamente. ¿Cuáles son las clases que recordáis en las que más habéis aprendido, qué habéis hecho en ellas cuando habéis pensado: “esto se ha quedado fenomenal y he aprendido muchísimo”? Y ya no solamente en el plano académico sino además también para

desarrollaros por completo como personas, ¿que habéis hecho en esas clases?

P5: A ver, yo creo que las clases que más amenas o fáciles se nos hacen son en las que hay mucha interacción entre profesor y P y cuando no es solo el profesor llega, suelta un rollo, manda ejercicios y los demás lo hacemos. Que haya interacción, que explique, que pregunte si lo entendemos, que ponga ejemplos, que cuente anécdotas que tenga que ver con eso, cosas así.

P1: Sí, de la vida, no solo de la materia.

P3: y los ejercicios también, no solo los ejercicios, sino también hablar sobre la vida con anécdotas y cosas que pasen en la vida real.

I- o sea llevarlo a la vida real o sea que lo podáis ver materializado, no solo en un plano abstracto de las ideas ¿no?

Alumnos- sí.

P3: y cuando hay algo claro, se queda más fácil.

P1: y no que el profesor explique solamente el libro, que lo lea él y todo el mundo callado, sino que esté contando los a nosotros como que él lo sabe y nos lo explique con sus palabras, nosotros podemos hablar, hacer preguntas, en conversación con los Alumnos como si estuviera hablando con ellos.

I- Claro, que lo aterrice de una forma más concreta, más familiar para nuestro lenguaje.

P3: Claro, aunque hay materias en las que, por ejemplo, matemáticas no se puede hacer porque son números, multiplicar y eso...

I- ¿Qué más cosas os han podido servir para aprender más y mejor?

P2: yo creo que también es importante que si, por ejemplo, tenemos esa asignatura tres días seguidos o cuatro, que no sean todos los días lo mismo, que haya un día de teoría, otro de práctica y así que se vayan intercambiando las prácticas.

I- Que haya metodologías variadas ¿puede ser?

P2: Sí, que no esté todo tan dirigido, que sea más...

P4: sí, porque hay veces que tú entras en la clase y sin preguntar ya sabes lo que vamos a hacer, sabemos que vamos a corregir los ejercicios y va a mandar tres más, ya está: no vamos a hacer nada mas. Prácticamente, sabemos lo que vamos a hacer en casi todas las clases.

I- O sea que se podría innovar un poco, para motivar vuestras ganas de aprender...

P1: que por ejemplo nosotros damos teoría en Y, hacemos un día práctica, otro teoría y eso me ayuda también a aprender, como que te gusta más la asignatura... no es siempre teoría-teoría-teoría, es una teoría pero a la que no se llega con deberes, tú te la vas repasando y la vas aprendiendo pero sin deberes ni nada de eso.

I- ¿Entonces dicen que siempre hacéis una parte de teoría y otra de práctica no, o sea lo que ves en la teoría luego lo pones en marcha no? ¿Y se te quedan mucho mejor los contenidos?

P4: No, pero no tiene por qué ser el mismo tema, son cosas distintas, son unas prácticas de un programa de ordenador y eso suele ser un día de los dos que tenemos y el otro día es teoría, pero no es teoría de enviar deberes.

P2: él lo va explicando y eso.

P4: lo único es que lo damos en el ordenador, pero la idea es buena.

I- ¿Y vosotros decís que aprendéis mejor así?

Alumnos: sí

P6: sí, porque es más llevadero, tenemos dos días a la semana y es un día teoría y otro práctica, de una práctica a la siguiente, pasa una semana, tienes tiempo para seguir haciéndolo y es mejor.

I- ¿Gusta mejor el aprendizaje y es mayor?

Alumnos- sí

I- En cuanto a la forma de evaluar, ¿como pensáis que se puede valorar mejor el desarrollo o confirmar que realmente estáis aprendiendo?

P5: yo pienso que el examen es importante pero más importante sería cambiar los porcentajes, subir más el peso del trabajo diario y bajar el del examen porque hay asignaturas que es un ochenta o incluso un noventa por ciento la nota del examen... y el trabajo diario que tú te has trabajado lo a mejor el curso entero, durante un año y que por un examen que puedes tener un día malo, te puedes quedar en blanco o lo que sea, te baja la nota y todo en general... muchísimo, entonces, cambiar los porcentajes aunque sea un 50/50, pero que esté más equilibrado.

I- sea más razonable ¿no? Vale muchísimo más el esfuerzo de todo un año que el ejercicio de un día P3: porque los exámenes que hacemos dos o tres por trimestre, son tres días solo pero es que el trabajo diario es todo el año y suma muy poco y estas todos los días trabajando.

I-Entonces ¿cómo puede valorar mejor el profesor vuestro aprendizaje? ¿Pensáis que la mejor forma de valoraros es un examen escrito o hacer ejercicios prácticos para ver si lo sabes hacer? Incluso aunque sea tipo examen, es decir, tu examen va a ser venir aquí y hacerlo.

P4- sí, oralmente.

P6- yo creo que una buena forma de valorarlo sería con los deberes que nos vaya mandando el profesor o la profesora o que nos saque a la pizarra y hacerlos cada día y que nos vaya evaluando con esas notas y luego hacer un examen teniendo en cuenta esas notas o no hacerlo, porque si se supone que durante el curso tú eso lo estás haciendo bien, se supone que sabes hacerlo y tienes los conocimientos, no estudiar para un examen, no te sale bien pues te aguantas y te baja la media. Yo lo haría así, más deberes y practica que el examen.

P3- es que por ejemplo contenidos como H, que por mucho que no hagas examen, que mandes deberes, es que los contenidos no son interesantes para el P, es que son cosas que no entendemos, que son muy densas, no me interesan y yo creo que deberíamos poder elegir estudiarlos o no

P2- hasta un punto, estudiarlos hasta un punto

P3 claro, G por ejemplo es más interesante, lo puedes entender más pero es que hay cosas como H que es mucha teoría y muy poca práctica.

P1: en H subraya todo el libro y explica pero solo lo lee, entonces si no hacemos ejercicios y solo lee, pues te lo dejas y dos semanas antes del examen te lo estudias.

P6: eso es lo que hago yo.

P1- porque para estudiártelo en un mes, lo que has estudiado en un mes te lo puedes estudiar en dos semanas tú en tu casa.

I- No le das utilidad a las clases presenciales porque ese método no ayuda ¿no?

P4- a mí otras clases sí me ayudan, por ejemplo X si, Z también, pero H subrayamos la página entera y te manda tres ejercicios de cada página y tienes que buscarlo tú en todo el libro.

P6- es que en H yo dejo de prestar atención, luego luego a mi casa, hago los ejercicios, me lo estudio y luego hago el examen y punto, la profesora no me ayuda en nada, lo hago todo yo por mi cuenta.

P5- es como que le importa más avanzar el temario a lo que entendamos y aunque nos aburrimos, no piensa mucho en nosotros.

P1: Yo creo que el problema de H es que los profesores lo enseñan así porque no hay otra manera: los temas que son muy largos de cosas que no nos interesan a nuestra edad y que no son necesarias porque eso son cosas específicas no son cosas generales de la vida cotidiana sino que son cosas de un tema en concreto que tú deberías estudiar si quieres.

I- Te voy a hacer una reflexión, lo que estás diciendo, lo que en realidad estás poniendo de manifiesto es que nunca te lo han enseñado de otra manera. Pero hay programas y hay profesores que lo han logrado hacer de una manera muchísimo más didáctica, por ejemplo: dar los temas de otra forma, hacer investigación acción, llevar a los Alumnos ámbitos donde puedan investigar sobre esa rama, etc. Muchas veces los mismos profesores no somos totalmente responsables, pero sí podemos mejorar, por eso estoy yo aquí, para que los profesores podamos mejorar a raíz de vuestra experiencia, eso es lo interesante que vosotros nos lo podáis decir.

P1: Hay muchos profesores que nos dicen que porque nos hemos apuntado a una academia.

P2: dicen que estamos tirando el dinero

P1: claro

I- Pues entonces es que tenemos que explicar mejor nosotros.

P4: Claro, es que nos dicen que a lo mejor ya una academia.

P3: Es que nos dicen eso y luego se creen que ellos explican mejor que otras academias, y luego yo voy a la academia y las dudas que tengo me las explican

P6: y queda claro. Te ayudan a entenderlo mejor que un profesor en clase.

P5-Claro porque es una clase individualizada y van justo a tus necesidades

P2- Aunque no sea individualizado porque yo he estado yendo a una academia que éramos 15 personas y explicaban bien el mismo contenido, de otra forma, con otros ejercicios hablando y no solo leyendo y entonces te entraba en la cabeza y te quedaba claro. Si lo aplicaran aquí así, creo que sería mejor.

P5: Creo que cambiar la técnica sería importante porque yo realmente, H no me lo aprendo, es como que yo no aprendo H, yo me lo estudio, lo echo en el examen y después no me acuerdo de nada. Es como que no aprendo nada.

I- Solamente memorizas.

P6: en H, los temas que damos nosotros, a lo mejor es porque no me lo han enseñado de otra manera, pero yo creo que, a no ser que quitaras un poco de densidad, no creo que no se pueda aprender si no es de memoria. Creo que hay temas que no se pueden enseñar de otra manera.

I- Se puede, y por eso, lo que tú estás diciendo es importante, porque tú estás poniendo de manifiesto que así no aprendéis bien. Por ello hay que mejorarlo porque no puede ser que enseñemos así: bueno, con vuestra ayuda y con nuestro interés de acercaros a entender cómo aprendéis mejor para poder cambiarlo.

P6- Lo que ha dicho el de que los temas son muy densos y largos, hay profesores que lo que hacen es que quitan una parte del tema y te lo evalúan con un trabajo, una pancarta o un mural e incluso un trabajo oral y te cuenta la misma nota y para el examen ya no te la estudias.

I- ¿Y aprendéis mejor así?

P2: H, los temas que damos nosotros, a lo mejor es porque no me lo han enseñado de otra manera, pero yo creo que, a no ser que quitaras un poco de densidad, no creo que no se pueda aprender si no es de memoria. Creo que hay temas que no se pueden enseñar de otra manera.

P4: Yo por lo menos cuando hago un trabajo se me queda un poco más que cuando me lo estudio para el examen.

P6: Porque lo estas escribiendo y se queda mejor

P3: Estás más pendiente de buscar la información, como que la materia es menos densa en un trabajo que en un examen.

I- Tú quizás lo ves como que ayuda más a acordarte a los contenidos, pero quizás tu compañero lo que está poniendo de manifiesto es que si no los procesas te quedas igual, si no hay información elaborada ni comprendida por el P, tampoco se produce un aprendizaje profundo.

P2: los trabajos que hacemos hasta ahora son simplemente buscar la información, copiarla y pegarla.

I- O sea, que por un lado tenemos que si trabajas y elaboras la información para el trabajo si la memorizas, pero que si hay solo un copia y pega no hay ningún tipo de integración de contenidos ni nada por el estilo.

PARTE INDIVIDUAL

I: ¿cómo serías tú el profesor ideal y qué harías en clase con tus Alumnos?

P4: Yo creo que es importante tener paciencia porque no lo pillamos todo a la primera y tener educación. No tener tanta diferencia de nota de Alumnos, tratar a todos por igual, porque a lo mejor si un P saca menos nota no es porque no estudie, sino porque a lo mejor le cuesta más que otra persona.

I- ¿Y qué harías en clase para que aprendieran mejor?

P4: Yo creo que sería ir cambiando cada día. Variar la metodología

I- Claro.

P6: Yo creo que es importante entender que aunque nos tienen que tratar a todos iguales, no somos todos la misma persona, somos distintos y no todos nos sirve la misma forma de enseñar. Intentar comprender mejor a los Alumnos. Sería difícil cambiar la metodología todos los días, pero si se los podría hacer cada dos días para que la clase sea más dinámica y fácil de llevar.

P1: Una de las cosas más importantes sería que desde el primer día crear un ambiente con los Alumnos hacer que sea un P más, hablando e interactuando con nosotros e integrándose.

I- ¿Y cómo lo harías?

P2: hablando mucho con los Alumnos creando una buena relación.

P3: Aunque parezca lo más normal, hay profesores que no lo ponen en práctica y es tratar a todos los Alumnos la misma manera y ser más empáticos.

P1: Eso hace que el P quiera estar en la clase.

P4: Yo creo no necesariamente hay que llevar a los Alumnos exámenes.

P5- yo lo haría más con trabajos, porque creo que se me queda mejor en los trabajos que en el examen.

Cuarto ESO

PARTE GRUPAL

I- Alumnosde cuarto de la ESO ¿Qué significa que un profesor sea buen profesor?

P1: Que tenga ganas.

P2: Y tiene que tener, también, mucha paciencia. Sabemos que estamos desarrollándonos y no tenemos esa madurez todavía, como para entender las cosas bien, algunas personas hacen tonterías, pero, porque, como se dice, estamos en la edad del pavo, por así decirlo y tiene que tener mucha paciencia el profesor, aparte de ganas como ha dicho.

P1: Sí, porque si viene un profesor solo a leer un PowerPoint, o a darte lo que está en el libro, nosotros sabemos leer un libro, pero se nos lo explica con una manera que va a ser más fácil para nosotros entenderlo, y vienes con ganas eres así alegre, tienes ganas de dar tu asignatura y te gusta lo que estás haciendo, a nosotros nos va a ser más fácil entenderlo.

I- ¿Y eso motiva? ¿no?

P1: La tiene que gustar enseñar, si al profesor no le gusta enseñar, eso se refleja luego en las clases.

I- Hmm, sí.

P1: - Y, tiene que tener mucho respeto a los Alumnos, porque cuando una persona es respetuosa, nos enseña a nosotros también a serlo.

I- O sea, dando ejemplo, básicamente, te está educando una forma de ser.

P1: Sí.

I- Y, al mismo tiempo, si un profesor os falta el respeto, ¿alguna vez os ha creado rabia hacia él?

Alumnos- Sí.

I- O sea, que, de alguna manera, eso, ha influido de la misma manera que, o sea, ha sido un reflejo ¿no?

P1: - Y venir sin ganas a clase, a su asignatura ya no tener ganas de darla. A mí me paso un rato que me empezaba a decir cosas y ya vengo sin ganas a su clase, porque te desanima.

I- ¿Y aprendes menos entonces?

P1: Sí, porque ya no le prestas atención, ya no estás puesta a lo que está diciendo, no tienes ganas de escucharlo.

P1: - Porque realmente, no es lo mismo, ir a una clase donde el profesor te cae bien y sabes que explica bien y le gusta dar la clase, e ir a un sitio donde sabes que el profesor simplemente va a dar la materia y no da la clase interactiva con los Alumnos simplemente va dando la materia y preguntando.

P2: - Yo creo, que el profesor también tiene que ser, un poco, amigo de los Alumnos.

P2: - Sí, un poco, pero con ese respeto.

I- O sea, en un punto medio.

P1: - Claro, tener momentos de risa, de pasarlo bien, pero también cuando tenemos que estar serios sabemos estarlo.

I- De disciplinas, ¿no?

P1: Sí.

P1: - Nosotros sabemos comportarnos, pero si el profesor viene a clase y tenemos que estar todo el rato así, pues nos aburrimos mucho.

P2: - Claro, tiene que ser intervalos de tiempo, un momento pues risa, otro momento más serio otro pues, normal estamos dando clase, pero si estamos todo el rato, serios pues al final pues nosotros nos aburrimos.

P1: - Claro, pero también hay profesores que a lo mejor, están todo el día, que no hacen nada, entonces claro...

I- ¡Ah!, ¿sí? ¿Pero que no hacéis nada, qué quiere decir, de teoría?

P1: - No, no, qué no hacen nada, que están todo el día de chicharra.

P1: - Y se nota que no les gusta su trabajo.

I- O sea, que no aprendéis con ellos, ¿no?

P1: - Nada.

P2: - Ya pero aparte, que no aprendemos es también porque no nos explican nada.

I- ¿Y vosotros eso lo sabéis?

P1: - Por ejemplo, la de W.

I- Sí, ¿qué es lo que pasa con ella?

P1: - Es que a la de W se nota que no le gusta lo que hace.

P1: - No es nada simpática, se nota que no le gusta lo que hace, que está amargada haciendo eso.

P2: - Nosotros es que no tenemos W, vamos a otra optativa.

P1: - Ahora voy a contar una experiencia con la de W.

I- Muchas gracias, eso también ayuda, saber cómo hace sus clases es muy importante.

P1: - Ella, como siempre está de mal humor por cualquier cosa, se quiere sacar conflicto con cualquier cosa.

I- Ah, ¿sí? Pero de verdad, hasta en el plano personal y que llega a tener...

P2: - Te baja la nota, te pone las notas que ella quiere.

I- ¿Sí?

P2: - Sí.

P1: - por ejemplo, no explicó nada, ni de una cosa, ni de otra, nada, puso un vídeo, y ahí todo el rato, entonces ella nos dejó varias W para hacérmolas W, y entonces un día nos puso un examen de W, y cada uno iba tocando el piano, si lo tocabas con dos manos tenías un diez, si lo tocabas con una, te ponía un cinco.

I- Y sólo esto, no había más criterio...

P1: - No.

I- Y si lo tocabas mejor o peor...

P1: - No, y había una partitura qué era de tocar con dos manos y la gente hizo esa partitura de dos manos, pero la toco en una, entonces los suspendió, porque ella no explicó las partituras, ella no dijo lo que había que hacer entonces la gente cogió la que le pareció a esa persona más fácil, y entonces ella suspendió a esa gente.

P2: - A mí esa mujer no me da clase, pero yo por ejemplo soy asmática y entonces había una chica a mi lado, entonces claro se ve que tuvo un ataque de ansiedad con la profesora, porque le estaba diciendo cosas.

P1: - No, porque le tocaba hacer el examen de W, y estaba muy nerviosa y le dio un ataque de ansiedad y entonces la profesora pasó de ella, no le hizo caso y al final se cayó al suelo, muerta en el suelo y entonces yo fui corriendo y la profesora le hizo caso y entonces la profesora empezó a decir y si le pusieramos una bolsa de papel y yo le dije como le pongas una bolsa de papel se ahoga, ya, pero en plan a la profesora no se le notaba preocupada, la chicha...

I- ¿La chicha estaba en el suelo, desmayada?

P1: - Sí tuvo que venir la ambulancia y todo para pincharla, antes de toda la chica le pidió ir al baño y la profesora le decía que no, qué eso era una tontería que lo que le estaba dando era una tontería y entonces se cayó...

I- ¿Entonces, no se lo toma en serio para nada?

Alumnos- No.

P1: - Es como si la profesora pasase de todo.

P1: - Literalmente.

P2: - De hecho, una de sus amigas, yo la vi chillando que decía que mi amiga casi se muere...

P2: - Salí chillando y ahí fue cuando nos enteramos nosotros.

I- ¿Y no han hecho nada con esa profesora?

Alumnos- No.

P2: - Y mira que han recibido quejas, que ellos se quejaron...

I- ¿Pero, tú te acercaste porque eras asmática para ayudarle?

P1: - Claro, porque nadie tenía un inhalador para ella, pero no le funcionaba, así que se los puse hasta que se despertaron y entonces la chicha se despertó I- Entonces le salvaste la vida prácticamente.

P1: - Prácticamente sí.

P1: - Y ya la profesora no hizo nada y ya llamaron a la ambulancia, le pincharon y se la llevaron.

I- Madre mía, qué pena.

P2: - Pero vamos a hablar también de profesores buenos.

I- Estupendo haces muy bien. Porque a veces comparar algo bueno y malo sirve para resaltar también cosas buenas, muy bien. Entonces, ahora los profesores que más os han ayudado a aprender ¿qué han hecho en clase?

P2: - Pero también interviene mucho la personalidad del profesor, porque la personalidad influye, porque sí, por ejemplo, cuando vino K...

P1: - El año pasado, tuvimos una tutora que vino aquí, que era increíble, es que, tú la mirabas, y decías, "esta mujer tiene las ganas de dar clases" y se relacionaba con nosotros como, es que me encantaba esa profesora, y luego, de hecho, nos dio su Instagram y seguimos hablando con ella y dice si alguna vez tenéis dudas preguntadme y hacemos una llamada y os lo explicó, porque sí que es verdad que tuvimos otros profesores que no explicaban nada de Y y estábamos súper perdidos, y ella nos lo explicaba.

I- Ella os puso al día rápidamente, ¿no? Os capacitó mediante su enseñanza.

Alumnos- Sí.

P1: - Y entró con una alegría en clase, y daba las clases que daba gusto escucharlas.

P2: - Porque tenía la facilidad de poder hacernos feliz, pero a la misma vez estar atentos, eso muchas personas no lo tienen.

I- Amenizaban las clases, ¿no?



“La perspectiva del alumno sobre el docente eficaz y las prácticas docentes eficaces”

P 1: - Yo estaba deseando que llegara a Y, y nunca me había gustado.

I: - O sea, nunca te había gustado, pero con ella, sí.
P 1: - O sea, ¡también lo hace porque es gracioso sueltos comentarios así graciosos, y por eso cuando entra le aplaudimos, ¿a qué profesor le aplaudimos? Bueno a los que nos caen mal lo hacemos para molestar.

P 2: - A ver, yo por ejemplo me cogí la K, porque, la daba L y decíamos L no hacía nada solo ponía películas entonces lo cogimos con el pensamiento que este año lo iba a dar ella otra vez, porque es amable y te lo pasas bien, entonces el primer día de religión el profesor K abrió la puerta y dijimos madre mía que nosotras habíamos cogido religión por la profesora L, y ahora K nos va a poner exámenes y nos va a poner a aquí a estudiar religión, y entró y entonces se puso a hablar con nosotros tan bien y fue como si nos conociera de toda la vida.

P 1: - Te da esa confianza.

I: - Porque esa cercanía y esa confianza os predispone para aprender, ¿habéis aprendido más con los profesores que tienen esa cercanía?

Alumnos: - Sí.

P 1: - Sí, pero es que a veces nos confundimos porque muchas veces a un profesor, el típico profesor que no hace absolutamente nada se le dice el mejor.

I: - Por eso, he hecho mucho hincapié en que seáis responsables, no nos referimos aquí al profesor “enrollador”, sino al que enseña de verdad, y no solo contenido sino de todo, de forma integral.

P 1: - Entonces le decimos “mejor profesor” el que no hace su trabajo bien, porque si no hace su trabajo bien, si no enseña, si no explica, pues claro está haciendo mal su trabajo.

I: - Claro no estamos aquí para...

P 1: - Una cosa quita la otra, siempre preferimos al que no hace nada, y es un error porque no aprendemos nada, y entonces, claro.

I: - No, pero, a lo mejor, digo yo, que lo que estás diciendo, a lo mejor, el que se acerca y consigue hacerte aprender más, esa sería entonces el mejor profesor.

P 1: - Exacto, pero que explique las cosas bien.

I: - Claro.

Alumnos: - Sí, por ejemplo, el de Z.

P 1: - Es una persona alegre, nos trata de usted es muy educado también.

P 2: - La primera clase que entré llamándonos de usted al principio nos reímos porque dijimos que hace llamándonos de usted a nosotros.

I: - ¿Y todavía, lo hace lo mantiene?

Alumnos: - Sí.

P 2: - Porque nosotros no estamos acostumbrados a tener ese respeto, por ejemplo, el profesor hacía nosotros de llamarte de usted, de hablarte como si fueras una persona importante, de hecho, nos lo encontramos pidiendo tizas y hablar exactamente igual, tiene un respecto...

I: - O sea, que no estaba jugando un papel...

Alumnos: - No, no.

P 2: - Tiene respeto con todo el mundo, y da su clase con mucha alegría, le encanta dar las matemáticas, y no se enfada por tener que explicártelo veinte veces a lo mejor, eso es lo mejor.

I: - Y le podéis decir lo que no sabéis también.

Alumnos: - Claro.

P 1: - Te da libertad para decirte tal no lo he entendido, me lo puedes volver a explicar.

P 2: - Yo he tenido dos profesores que también han sido los mejores que he tenido que una fue mi tutora de 1 y 2 de ESO y la que tuve en el colegio que también eran maravillosas, se les notaba que les costaba enseñar, pero también eran muy pacientes y se notaba que querían que nosotros aprendiéramos, que supiéramos para el futuro, por ejemplo, mi profesora de primaria, era ya mayor, tenía experiencia, y era nuestra amiga, pero cuando se ponía seria, se ponía seria, entonces se enfadaba varias veces con nosotros, y si alguien necesitaba ayuda, o era un poco más lento para aprender o algo, no decía, como la de W “venga apañatelas tú”... ella se paraba allí en lo que había falta, y te ayudaba, se notaba que lo que ella quería era formar un futuro, una sociedad en el futuro, mejor, sabes, por eso, para mí, yo le tengo mucho aprecio, yo sigo hablando con ella por Watsap, me dio su número.

I: - Y tú crees que eso, por ejemplo, se podría hacer en el instituto? ¿crees que sería conveniente? Quiero decir, porque en primaria tenemos un profesor para varias asignaturas distintas, pero ¿crees que se puede mantener de alguna manera, no digo la forma sino el modo o sea perdón, no digo la estructura de fuera un profesor para todo porque eso sería imposible, pero crees que esa familiaridad esa adaptar a cada alumno a sus necesidades, ¿crees que eso se debería hacer también en la secundaria?

P 2: - Es más difícil, pero también se puede hacer no tanto como en primaria, pero yo creo que también se puede conseguir un poco.
I: - ¿Tú crees que sería bueno que se hiciera así?

P 2: - Yo creo que sí, pero lo que pasa es secundaria lo que has dicho no hay un profesor para todas las asignaturas y es más difícil y sobre todo también porque en primaria los niños son un poco más pesados, pero son un poco más moldeables, para hacer que sean buenas personas... aquí hay mucho maleante que ya está un poco desviado y es difícil volverlo meter en vereda, porque los de primaria no están desviados tú los tienes que poner en su carril pero los de ESO, algunos de aquí ya están desviados y en muy difícil volverlos a poner en su carril.

I: - La estructura quizá hace más difícil encarrillarlos porque al fin y al cabo hay menos contacto, alguno va más suelto entonces como vas a meter en el redil a alguien que ni si quiera sabes dónde está.

P 2: - Ya.

P 1: - Yo, este curso, o sea, hemos tenido una profesora de N que esa profesora me encanta porque se entra por la puerta y te pregunta cómo estás, te ve con cara rara y te dice que te pasa es que no estás teniendo un buen día, cuéntamelo, no sé qué, se preocupa por nosotros y de hecho le dijimos que no estamos acostumbrados que nos pase esto, que ningún profesor se ha preocupado de esa manera por nosotros, es que es como una Alumnoscóloga, yo le hice un comentario de eres mejor que mi Alumnoscóloga, se lo dije.

I: - Pero ¿eso te hace aprender más entonces, el que se implique?

P 1: - El que se impliquen por ti y se preocupen por ti, entonces ya es como que ya tienes ganas de escucharla.

P 2: - Sí porque como te pasas tantas horas aquí pues tú tienes problemas, pero eso como todo el mundo, pero una persona mayor te puede ayudar mejor que un amigo, o sea, tiene más experiencia en esas situaciones, entonces que un profesor te vea con una cara triste, y se acerca a ti y te pregunta, que se interese por lo que te pasa, pues eso ayuda mucho, la verdad, así te da esa confianza para contárselo, mejor todavía.

P 1: - Y no solo que te ayude académicamente, si no personalmente.

I: - Eso, en vuestra vida tiene repercusión, o sea, os enseña a ser personas, y aprendéis más si hay esa implicación.

P 1: - Sí, sobre todo es, si el profesor te trata con mucho cariño, como que, si no fueses simplemente un P, sino que, se interesa por ti, o al menos da la clase más dinámica, le coges cariño, y te empieza a gustar el profesor, entonces cuando te empieza a gustar el profesor te interesas en sacar mejores notas en la materia por aprender y al pasar eso ya a la hora del aprendizaje de esa asignatura es mucho mejor y es como que aprendes más.

I: - O sea, que aprendes más y mejor.

P 1: - Claro porque familiarizarte con los profesores aprendes más y aparte lo haces por obligación de aprobar o de sacar mejor nota.

I: - Y aparte, por lo que estás diciendo entonces el aprendizaje es como más completo, no solamente es aprender una suma, por poner algo muy simple, sino que además aprendes a lo mejor aplicártas, tu como que desarrollas más en el plano personal, como calidad de persona.

P 1: - Claro, porque a lo mejor los profesores dicen tal tú no has estudiado no has trabajado en clase, pero yo no me rindo académicamente o sea no se preocupa por lo que me pasa solo se preocupa de que saque buenas notas en sus asignaturas, porque no las sacó eso es porque bien de un problema, hay un problema en mí que no me puedo concentrar...

I: - Y si atajarás ese problema, sacarías buenas notas, no solamente que aprendas ese contenido, sino que la raíz es más profunda ¿no?

P 1: - Sí, tú también, puedes haber estudiado, puedes haberte matado a estudiar, y luego el examen te haya salido fatal, hayas sacado una nota horrible, pero eso no tiene nada que ver con lo que te hayas esforzado.

I: - Ah, muy bien, entonces vosotros pensáis que las notas deberían reflejar todo el esfuerzo que hay detrás...

Alumnos: - Sí.

I: - No solamente lo que una prueba muy puntual como haya salido ese día ¿no? Sino que debería... y ¿que se debería valorar entonces de lo que... al final ¿Cómo deberían ser las notas de los alumnos?

P 1: - Sí, que debería de haber más porcentaje del trabajo diario, ¿sabes por qué? Porque eso es como que, si una persona trabaja todos los días, y solo...

P 2: - En un examen mete la pata.

P 2: - Exacto, el último día falla, y no gana el sueldo entonces sería igual.

I: - Qué buen ejemplo.

P 1: - Entonces, es como que, si tú trabajas todos los días, y el último día dices, “mira que no puedo ir al trabajo, o me he lesionado en el trabajo” y no te pagan, pero tú has estado trabajando durante todo el mes.

I: - Ah, vale.

P 1: - Por fallar el último día te has quedado sin sueldo de todo el mes.

P 1: - Exactamente.

P 1: - Y has seguido trabajando igualmente todo el mes, pero por el último día ya te quedas sin sueldo.

I: - Muy bueno el ejemplo.

P 1: - Y que mucho, que los exámenes es un trozo de papel, que no va a definir tu inteligencia para nada, porque tú puedes ser una persona muy inteligente y decir es que yo porque quiero hacer está cosa, es que a mí no me interesa nada esto.

I: - Entonces, has dicho una cosa muy interesante que no me había dado cuenta. A vosotros, un examen también os podría ayudar para aprender como me estás diciendo, pero ¿cómo os serviría mejor la forma de evaluarlos haciendo las cosas contadas solamente escritas como harías vosotros el examen si fueseis ese buen profesor?

Es decir pedirías que, ya habéis dicho que todos los días, pero, por ejemplo, a la hora de decir: mi alumno se lo sabe o no, ¿le valorarías solamente de una prueba escrita?

Alumnos: - No.

I: - O ¿le pedirías que hiciera algo práctico?

P 1: - Sí, una exposición, a mí me gustan mucho las exposiciones.

P 2: - A mí no.

P 1: - Pero hay gente que le da vergüenza.

P 2: - Me pongo nerviosa.

P 1: - Y pues por ejemplo alguien pregunta “oye ¿a ti que te gustaría hacer para decirme esto?” entonces tú puedes hacerle un juego, puedes hacerle, o sea como que...

I: - O sea, ponéis prácticas, dependiendo de los datos de cada uno.

P 1: - Exacto.

I: - Oye pues, imagínate, por ejemplo, “podéis elegir la forma que queráis para demostrarme que lo sabéis”, uno hace un proyecto, otro un juego, otro una maqueta.

P 1: - Mira, por ejemplo, un caso que nos pasó a nosotros dos porque estábamos a punto de suspender G...

P 1: - Estábamos suspensos.

P 1: - Bueno, estábamos suspensos, y entonces la profesora nos dio una oportunidad, nos dijo “os voy a hacer un examen así, oral, os voy a hacer unas preguntas, preparaoslo para este día, y cuando llegue ese día os voy a hacer unas preguntas, a ver si os lo sabéis o no, si os lo sabéis os apruebo ¿vale?” Yo estaba muy...

I: - ¿Oralmente?

P 1: - Oral.

P 1: - Yo estaba súper nerviosa, él se trajo un gato de la suerte.

P 1: - Hay veces que van así.

I: - Porque estábamos muy nerviosos, que habíamos suspendido que nos quedara o no. Y entonces, llegamos ahí nos sentamos, y yo me quedé en plan “madre mía profesora que se me ha olvidado todo, no sé qué”

I: - Porque para ti, tu personalidad, eso era ya ponerle en un examen ¿no?

P 1: - Me pongo súper nerviosa, entonces me empezó a hacer preguntas, y digo “profesora, si es que me lo he estudiado, pero me he quedado en blanco” vale me dijo “relájate, piensa bien” y mientras me hace otra pregunta, entonces empiezo a contestársela, cada vez empiezo a contestarle las preguntas, voy mejor, aunque te digo, sinceramente, yo no lo hice bien yo no me hubiera aprobado a mí misma, pero mira, no sé porque lo hizo la profesora, de verdad, porque no lo hice bien.

I: - Pero, ¿tú habías estudiado bastante?

P 1: - Un montón.

I: - Te lo sabías bien, pero esa forma de evaluarlo no demostró todo lo que sabías ¿no?

P 1: - Y se lo agradecí un montón, porque ella, claro, los profesores no pueden ver lo que hemos hecho en casa, no saben lo que nos hemos esforzado realmente, pero, no sé qué fue, que, vio que había estudiado...

I: - Que habías elaborado un esfuerzo, y a lo mejor, lo que habéis dicho que os dé un poco más de flexibilidad para ver si lo sabes.

P 1: - Sí...

P 2: - Ahora que a P3 que si se le da muy bien exponer en público lo hizo genial, lo hizo de maravilla: demostró lo que no había demostrado en el examen en oral. ¡Fijate!

P 3: - Sí verdad. Yo, igual que ella, los dos estudiamos lo mismo. Por lo que sea, pues yo me quedé en blanco y yo solo dije. La profesora me dio ánimo y me dijo que bueno que había demostrado que yo podía estudiar igual que cualquiera, aunque lo que me falta muchas veces son ganas o tiempo... entonces claro, en la próxima evaluación así tú ya vas más animado.

I: Es decir que eso te animó, ¿no? Y que, además, eso te sirvió para motivarte para la siguiente evaluación al saber que ella iba a valorar nuestro esfuerzo porque si no, a lo mejor, ni lo intentáis, ¿no?

P 3: - Sí, que si te diera un poco de tiempo para estudiar más tú, pues, te animas

I: o sea, que crea en ti, ¿no? Que el profesor, ya de primeras, sepa que tú eres capaz de aprender...

P 2: - Exacto, no digo que haya que eliminar los exámenes porque eso no sería posible, pero yo creo que creo que igual se debe reducir un poco el porcentaje porque igual 80% es mucho, sino hacerlo en un 50/50.

P 3: A ver, aquí hay personas que cogen y dicen que no van a poder con una asignatura y se la dejan para Septiembre.

P 1: Y, por ejemplo, que el profesor dé pistas de cómo va a ser el examen (como hace el de Z...), es decir, que se entrene para el examen. Yo tuve un profesor de G que te ponía en una ficha 30 preguntas y tú tenías que cefirte a ellas para prepararte el examen.

P 2: Entonces en la pregunta, la razonabas, la entendías y en el tipo test la rodeabas porque la habías comprendido; no era estudiarla de memoria sino entenderla y en el tipo test hacerla.

P 1: que a mí me gusta porque nos hacía aprender mejor, era un método muchísimo mejor.

I: ¿sea que os gustaba porque era como un entrenamiento...

Alumnos: sí.

P 3: y también, por ejemplo, hacíamos muchísimas exposiciones antes de los exámenes, que mi me encantaban, y además eso sería un punto de la nota y dije ¡pues voy a hacerlo bien!

P 2: ¡eso para quien le gustan, porque a mí no me gustan las exposiciones, porque cada persona es distinta...)

I: es decir, que te ayudaba más a preparar la asignatura al reunir distintos recursos: imágenes, información, la seguías más, se te queda más fácil porque tienes más materiales con relación al tema concreto

P 3: sí porque tú ves fotos... lo haces tú. No es lo mismo que estudiártelo en un libro, pero sí lo estudias por ti misma tienes claro el porqué del trabajo: sabes lo que has buscado, lo entiendes... de hecho, ¡yo me quiero meter en investigación! Por eso, el trabajo de segundo de bachiller ya tengo pensando cómo lo quiero hacer porque buscar la información, “comerte tú la cabeza” para investigar sobre un tema siempre es mucho mejor.

I: es decir, que realizar exposiciones u otros trabajos os ayuda a aprender mejor...

Alumnos: sí.

P 2: por ejemplo, en una materia como G el trabajo tiene que ser de lo que tú puedas escoger, por

ejemplo, si tenemos que hablar sobre la guerra fría y dentro de ella la profesora ha puesto unos 10 o 15 temas distintos, entonces eso te da la oportunidad de ver lo temas que te interesan realmente... no hacer un tema de un trabajo por hacerlo, porque si lo haces sin ganas y sin saber lo que estás poniendo siquiera o hacerlo sin que te guste, lo que estás haciendo en la exposición no te sale igual

I: Lo que lo que extraiga de lo que tú expresas, es que también de alguna manera el tema es más rico ya que no son veinte veces la misma exposición, sino que se trata de exponer un tema con subtemas distintos que van complementándose

P 2: y puedes ir a por el que más te gusta y lo haces con ganas y con entusiasmo siempre

P 1: A ver, un trabajo a mí se me queda más fácil que estar viendo un libro porque es como si alguien te lo estuviera explicando: es como un compañero que viene a explicarte un trabajo y sabes que seguro eso no se te olvida y se te queda más fácil explicando también.

I: pues sabéis que de la enseñanza que dicen que se aprende más es cuando un P le explica a otro y eso el profesor también puede añadirlo a sus prácticas...

P 1: Efectivamente. Mira, el examen de G fue de lo poco que he aprobado porque en inglés me cuesta un montón y me acuerdo que le dije a P3: “mándame un video explicándome por favor el tema”; me lo mandó y... tú no sabes cómo se me quedó: o sea, que se me quedaba todo porque ella tiene una manera de explicar que le gusta mucho y te enteras de todo.

PARTE INDIVIDUAL

I: de uno en uno diréis cómo serías tú como profesor ideal y qué harías tú con tus Alumnos si fueras ese profesor.

P1: pues mira yo, por ejemplo, si sé que a un alumno no le no le entusiasma ese tema, yo le daría a escoger y llegar a clase y hacer un juego o incluso hasta disfrazarme o lo que sea con tal de llamar su atención... primero despertar el interés sí y después hacerle una historia, por ejemplo: decir “pues mira Alfonso X se murió en tal fecha” y representarlo de alguna manera para transmitirlo lo mejor posible. Si fuera matemáticas, por ejemplo, pues intentaría que le gustasen a todos porque no todo el mundo tiene gusto por ellas: una de dos, o se te dan bien o se te dan mal porque no existe un punto medio (una persona puede tener lógica y otra no) entonces, yo intentaría hacerlo fácil para las que les es difícil pero también para la gente que se le dan bien, no aburriría y, entonces, sería añadirle poco dificultad pero a la vez hacerlas interesantes...

I: poner ejercicios que supongan un reto ¿no? o sea, que el alumno vea que no sea una cosa imposible, sino al revés, que se presente como un fastidio.

P1: y te empujen a decir “lo voy a conseguir, aunque no me salgan bien...” y te saquen esa imaginación, esa lógica que no todo el mundo tiene, pero la imaginación sí. Es decir, que te hagan pensar. Independientemente de que se te den bien, pero que te hagan pensar y te hagan sentirte orgullosa de ti misma por haberlo hecho.

I: Y tú, ¿cómo serías y qué harías?

P 2: pues yo intentaría explicarles las cosas las veces que haga falta. Por ejemplo, en matemáticas el año pasado suspendía y este año llevo un diez porque el profesor me explica las cosas las veces que haga falta y, así, me ayuda más a aprender lo que me está explicando; o sea, que conecta la práctica con la teoría para que entiendas lo que te está explicando. ¡lo perfecto, muchas gracias. En tu caso ¿cómo serías y qué harías?

P3: yo, a parte de lo que han dicho mis compañeras, también intentaría interesarme por el alumno si no está bien y preguntarle, pues me importa más cómo está él que sus resultados... o sea, si lo saca más lo felicitaría por supuesto, pero si no saca esta nota intentaría ayudarlo a ver cómo puede mejorar y ver qué le pasa que no está rindiendo bien y adaptaría una metodología para él, lo que él necesitara...

I: Muchas gracias y tú, ¿cómo serías y qué harías?

P6: yo sería amable cuando se tiene que ser y estricto cuando se tiene que ser, pero lo haría dinámico, es decir: hacer que aprendan, pero también que se entrenaran y hacer que un P vea que en mi clase no se tiene que matar a estudiar 5 horas al día para aprobar el examen... que vea que tiene que hacer cosas pero no tiene que estar esdovizado, que vea que es fácil... que si lo ve, es fácil... que si alguien tiene una dificultad mayor, yo voy a ayudarlo... lo que han dicho ya ellas, que si alguien lo necesita, yo se lo explico muchas veces lo que él necesite exactamente...

I: Muchísimas gracias, ¿Y en tu lugar?

P4: una de las cosas que tengo clara es que, a pesar de haber tenido un mal día, los trataría con respeto. Por ejemplo, el primer día entraría muy serio, pues es importante que la gente me tenga un cierto respeto y que no lo pierdan nunca porque creo que el respeto hacia un profesor es lo más importante, pero luego a raíz del tiempo y del que vayan pasando los días, iría familiarizándome con ellos. Es importante que sepan que hay que estar serio cuando hay que estar serio y que podemos bromear cuando haya que hacerlo. Y, para que aprendas mejor, sobre todo dinamizar las clases, puesto que no puedes mantener la atención en clase media hora mirando a la pizarra mientras que el profe te explica algo entonces a lo mejor explicaría cierta cosa y luego te dice algo que te entretiene o te puede llegar a motivar y, luego a la hora de estudiar, es más fácil...

I: Fenomenal, gracias, ¿Y qué hay de ti?

P5: Yo lo que haría siempre, siempre, a parte de lo que han dicho todos ellos, es enseñar a través de



juegos interactivos porque al final uno jugando aprende más. Además, así, si hay un P que está más necesitado pues le dedica el más tiempo o incluso una clase entera para que pueda avanzar si es que los otros van más avanzados... te enfocas en ese P para que al final consiga llevar el ritmo de la clase... yo creo que es importante que todos tengan el mismo ritmo, aunque a veces no se pueda o no se consiga, pero por lo menos intentarlo, hacerle ver que lo puede conseguir (tanto el alumno como el profesor)

I: Muchísimas gracias a todos.

Italia

Prima media.

PARTIE GRUPAL

I: Hablando entre vosotros, ¿cuáles son los maestros que mejor les enseñan y sus personalidades? ¿Qué hace el profesor que entra a la clase y dices: “este profesor me hará aprender muy bien”, ¿cómo es?

P 2: es un profesor muy confiado, digamos, que sabe cosas, que explica todo paso a paso y si alguno no ha entendido a lo mejor lo vuelve a explicar unas cuantas veces. “Hagamos el programa” no siempre corre, porque si tal vez, siempre lo mismo de antes, si uno se atrasa pues ya no puede recuperar eso, tal vez se encuentra en octavo grado que tal vez no sabe esa cosa, le preguntan y no sabe qué hacer, porque con razón tuvo un maestro que no sabe explicar. Entonces, en mi opinión, un maestro decidido, que sabe las cosas, que la interpreta bien, es un buen maestro que sabe explicar.

I: muy bien

P 3: luego también cuando explica involucra a los Alumnos. Qué sé yo, pregunta después de haber explicado para ver si los alumnos han entendido y si no han entendido vuelve a explicar.

I: Confirma si has aprendido o no

P 3: Trate de establecer también una relación amistosa con los alumnos, sin ser demasiado severo, rígido.

I: muy bien

P 4: Respetar a todos los alumnos de la misma manera sin hacer preferencias un buen profesor, como decía P3, retroceder si alguien no entendió y debe tener una buena relación con todos los compañeros

I: Muy bien, gracias. ¿Y qué es el buen docente para ti?

P5: En mi opinión, un buen maestro es un maestro que, sin embargo, como dijo P4, también es amigo de los niños, pero no demasiado, porque se aprovechan, y luego eso en cualquier caso, como dice P3. Siempre ayuda a los chicos aunque uno no entienda una cosa y... I: se vuelven atrás, para explicarlo mejor, ¿no?

P5: Sí

I: ¿Y este profesor también tiene que preocuparse por el desarrollo personal o solo por el desarrollo académico, solo que entienda bien los contenidos?

P6: Ni siquiera conductual, debe ayudar a los alumnos a comportarse correctamente también a establecer relaciones más profundas entre ellos, en fin, de que no se burlen unos de otros y cosas por el estilo.

I: Para ti, por ejemplo, ¿es importante que esa parte personal se haya desarrollado para aprender mejor? o no tiene nada que ver, ¿son cosas separadas? ¿El desarrollo personal va de la mano con el desarrollo académico? ¿Es importante saber sentirse bien en clase? ¿Desarrollarse como persona para aprender bien?

Alumnos: Sí

I: ¿Y esto el buen maestro también debe entenderlo y también cuidarlo? ¿Debe cuidar de esta parte personal del P o no? ¿Qué piensas? ¿O qué has experimentado? Los mejores profesores que mejor te enseñaban eran los que te dejaban hablar en clase o los que ponían orden... ¿Quién dejó claras las reglas, incluso la rutina? ¿Qué hicieron contigo estos profesores que mejor te enseñaron? ¿Qué persona estaba más cerca de ese maestro ideal? ¿También te educaron en el aspecto personal o no?

I: Definitivamente establecen reglas, pero también dejan hablar a aquellos que quieren hablar y decir algo importante.

I: y ¿entre ellos? ¿Hay desorden en clase por ejemplo?

P7: No.

P8: A veces durante la lección también hacen preguntas a los alumnos para ver si han entendido lo que están explicando, déjalos que expresen su opinión.

I: Muy bien, aunque dejen participar a sus Alumnos, ¿no? ¿En qué confían? Que un alumno también se puede equivocar, ¿no? ¿O como debe ser?

P8: En mi opinión en clase cuando, qué se yo, ponemos a algunos niños tal vez están detrás de otros alumnos y siempre hay que estar al día con ellos y explicarles las cosas. Pero a los otros que están más adelante no siempre los puedes dejar atrás por culpa de los demás, así que tal vez les pones en la cabeza a otros que tienen que estudiar, tal vez, como aquí, les pones a una persona que está detrás de ellos individualmente y en todo caso el otro pueden seguir con el programa normal, y en todo caso si a lo mejor se ponen buenos al cabo de un rato se puede seguir con el programa normal, porque de todas formas si hay algunos que van para atrás es por ejemplo no pueden aprender las cosas que estamos haciendo, no pueden enviarnos de vuelta a nosotros y luego no entender las cosas, solo por lo que sé, dos estudiantes. Es decir, hay que tomarlas individualmente para explicarles bien las cosas.

I: Muy bien, y luego, por ejemplo, son las enseñanzas que te hicieron entender más los contenidos, son las que se han puesto en práctica o son las que han sido más teóricas que otra cosa, o las que tienes en un grupo? ¿Cómo son las lecciones que más te hicieron entender? O tal vez hacer un viaje, no lo sé. Según tu experiencia.

P7: En mi opinión, las lecciones que más nos hicieron aprender fueron aquellas en las que hicimos el trabajo en grupo, porque de todos modos mientras trabajábamos en grupo nos divertíamos y mientras tanto también aprendíamos cosas nuevas.

I: ¿Y si te diviertes, aprendes más?

P7: Tal vez con la práctica y el trabajo en grupo tal vez chafamos y bromasemos, sin embargo, sabemos que es un trabajo pero estamos más en compañía por lo que nos sentimos aún mejor con los trabajos. Porque tal vez trabajando individualmente después de un tiempo te aburres, despegas un poco tu atención y te distraes, en cambio trabajo en equipo, en fin, sabes que tienes que hacer esto, pero lo haces mientras aprendes cosas mientras te diviertes de todos modos.

I: ¿Qué bien

P 6: Incluso ir de viaje no nos enseña muchas cosas, pero aun así nos divertimos mucho, obviamente siempre aprendemos algo nuevo cuando vamos de viaje y al mismo tiempo nos divertimos como con el trabajo en grupo.

I: Entonces, cuando aprendes muy bien, es un poco de equilibrio, ¿no? Entre enseñar y también que aprendas los contenidos de forma divertida, ¿no? eso te hace entender mejor ¿no? Y también llevarlos a la realidad, como por ejemplo: ir de viaje o hacer algo más manual, algo más práctico, esto te hace entender mejor los contenidos?

P1: Por ejemplo cuando al final de un tema, quizás al final de la lectura de un libro, los profesores nos hacen hacer un trabajo en grupo como una cartelería, y nos hacen juntar todas nuestras ideas y encerrarlas en la cartelería. que luego nos puede hacer aprender cosas mejores.

I: ¿Por qué los haces, verdad? En primera persona no es solo que te lo expliquen sino que tomas el control y tienes que procesar

P1: Entonces hacer trabajos en grupo es mejor que hacer trabajos individuales porque también aprendes a escuchar a los demás, a entender lo que dicen, a compararte, de hecho te concentras más. P 2: Yo creo que se aprende mucho poniendo en práctica, dando ejemplos, cuando te explican algo y luego lo ponen en práctica, pero seguro que es más cansado que hacer un trabajo en grupo; así que aunque aprendas más, es normal que necesites hacer trabajos más divertidos.

I: muy bien, entonces si haces esto crees que al menos aprender sería mucho mejor ¿no? Para evaluar, por ejemplo, cuál crees que sería la mejor evaluación, para saber si realmente entendiste y aprendiste y memorizaste los contenidos, ¿cuáles serían las mejores evaluaciones en tu opinión?

P2: Un examen

I: ¿Una verificación por escrito o cómo?

P 2: sí, por escrito

I: Muy bien, te piden en papel que desarrolles los contenidos, un tema, muy bien. Y algo más, ¿que por ejemplo te hicieran poner algo en práctica? También sería una buena evaluación, ¿crees? Dime lo que piensas, ¿incluso el examen escrito, por ejemplo?

P3: el examen escrito es aún mejor, porque al menos tienes más tiempo para pensar qué escribir, quizás las preguntas orales te presionan más.

I: ¿y tú no puedes pensar tanto, verdad?

P3: Exacto, porque de todos modos está el profesor que está esperando tu respuesta y luego te enojas, vas al examen y ni siquiera puedes contestar.

P4: Sin embargo, muchas veces escribes las pruebas y te guardas lo que escribes, lo muestras solo al profesor, muchas veces en la pregunta oral respondes, pero frente a todos los oradores y tal vez te molestas y puedes no responder.

I: Claro, ¿te pierdes verdad? Excelente. ¿Y cuál crees que sería la mejor verificación? Por ejemplo, ¿crees que también sería bueno verificar los contenidos a través de alguna práctica? ¿Por ejemplo, si el alumno puede hacer algo? ¿Sería este un buen examen?

Alumnos: Sí

PARTIE INDIVIDUAL

I: Entonces, tienen que decirme, por favor, cada uno de ustedes, cómo cada uno sería un excelente docente. Entonces, comencemos aquí.

P1: Entonces no sería muy rígido porque de todos modos si eres un profesor más empático estableces una relación más profunda con los alumnos y eres más capaz de entenderlos, pero al mismo tiempo debería haber un poco de severidad porque de lo contrario la clase aprovecha y hace lo que le gusta. Entonces en mi opinión el trabajo en grupo está muy bien, si yo fuera profesor haría mucho trabajo en grupo para que los alumnos puedan compararse.

I: Muy bien, muchas gracias

P1: Además, en mi opinión, la evaluación en lugar de los votos sería mejor con comentarios, porque tal vez con los votos te encuentras con una calificación baja, luego tal vez lo comparas con otro compañero y te sientes menos; en cambio, tal vez con algunos comentarios sería mejor, hace que el P se sienta mejor y entienda mejor lo que hizo mal y cómo mejorar.

I: Muy bien, muchas gracias. ¿Y tú?

P2: Entonces, si yo fuera profesor, intentaría establecer una relación más profunda y amistosa con mis Alumnos, especialmente durante la explicación de un tema y hacer mucho trabajo en grupo, como P1, para juntar todas las ideas de

todos los alumnos para que quizás al final de la explicación de este tema puedan repasar el trabajo realizado y aprenderlo más fácilmente. Luego, en cuanto a la evaluación, hacer comprobaciones que no sean ni demasiado simples ni demasiado difíciles, es decir, de un nivel normal, como lo hizo uno de nuestros profesores ayer al final del año, tal vez, déjelos jugar a ver cuánto entendieron los alumnos de mis explicaciones, y ya está. No sería demasiado estricto, sería amable con mis alumnos, pero establecería reglas para garantizar que se sientan cómodos entre ellos y también con todos los profesores.

I: ¿Y crees que tienes influencia en sus vidas también, serías una persona ejemplar con tus Alumnos? ¿Crees que eso también es importante?

P2: Sí, porque en todo caso soy una profesora que se porta mal, etc. automáticamente los alumnos también se portarán mal conmigo, si en cambio doy el ejemplo de ser responsable, respetuoso con los demás, quizás ellos también lo sean en el futuro y lo serán conmigo y con todos los demás profesores.

I: ¿Y tú? ¿Cómo serías si fueras este excelente maestro y qué harías que tus alumnos hicieran para que aprendan lo mejor posible?

P3: Entonces no sería demasiado rígida pero tampoco demasiado amigable, y luego haría mucho trabajo en grupo para ver si entendieron lo que expliqué y por qué tienen aún menos presión cuando están en grupo que individualmente.

P4: Y luego se ayudan, cuando están en grupo se ayudan si alguien no entiende

I: ¿Y tú? ¿Cómo sería usted como un excelente maestro y qué haría que sus alumnos hicieran para que aprendan lo mejor que puedan?

P4: Bueno, yo como profesor no sería tan rígido sino más amable, digamos, para tal vez establecer una relación más fluida con mis Alumnos, que todo esté bien. Haría muy pocos controles, solo para entender capítulo por capítulo las cosas que realmente se necesitan, tal vez haría un control general al final del año al final del trimestre. Haría mucho trabajo en grupo para ver la relación que tienen los compañeros entre ellos, para ver cómo se comunican, cómo trabajan juntos, ya veces alguna prueba oral para que los alumnos expresen sus propias palabras.

I: ¿Y tú?, cómo serías un excelente maestro, ¿qué harías que hicieran tus alumnos para que aprendan mejor?

P5: Sería muy amable, amigable, nada severo porque entonces pongo demasiada ansiedad en los alumnos, no haría solo preguntas orales escritas, haría un máximo de cuatro pruebas por año dos por cuatro meses, y entonces yo también haría mucho trabajo en grupo.

I: Muy bien, ¿incluso, por ejemplo, alguna investigación dentro de la escuela, algo para que tengas que tomar la información por ti mismo, como si fueras un detective? ¿Esto haría que se interesara más por el tema?

P5: No, no me gusta investigar, sé que a otros estudiantes tampoco les gusta, así que no.

I: Muy bien, muchas gracias por tu sinceridad. ¿Y tú?

P5: Si yo fuera profesor sería particularmente estricto, pero también amable para establecer una relación con los Alumnos, sería estricto solo por el hecho de que en cada capítulo haría una prueba escrita y al final del año una general para ver si han estudiado y así aprendido, porque solo una verificación escrita al final del año podría ser confuso. En cuanto a las valoraciones coincido con P3, en realidad los comentarios serían mejores, tal vez investigaría un poco solo en temas que veo que no se han entendido mucho y como dije antes además del trabajo en grupo, haría dar muchos ejemplos y poner en práctica algunos contenidos, especialmente en temas como geometría o aritmética, los ejemplos son más fáciles, puedes entender mejor

I: Poniéndolas en práctica con material que puedas tocar, no solo de forma abstracta. Genial, muchas gracias ¿Y tú?

P7: Si yo fuera profesor sería muy amable pero no demasiado porque de lo contrario los alumnos se aprovecharían. Haría muchos viajes más para entreteñer a los compañeros. Con respecto al trabajo en grupo, por ejemplo, en las escuelas de hoy todos los alumnos se ubican siempre en los mismos grupos; por lo tanto, haría trabajar a las personas que no siempre trabajan juntas y las haría trabajar juntas precisamente. En cuanto a las valoraciones, basta un comentario, no hacen falta las notas numéricas como tal.

I: Muchas gracias.

Segunda media

PARTIE GRUPAL

Gracias por vuestra disponibilidad. ¿Cómo fueron maestros para ti que mejor te enseñaron y qué te hicieron hacer para aprender mejor?

P1: Para mí uno es B, el de la música por un momento que se ha ido. Otro es F también porque enseña bien y porque también ayuda mucho a estudiar y la última persona creo que es V que a veces no te gusta mucho, pero es uno de los mejores cristianos tratando de hacerte sentir bien, él hace bromas. Con otros maestros que tal vez nos dieron más tareas y no terminamos el programa, en cambio con él, nos dio incluso solo dos páginas a la vez y terminamos el programa incluso en solo tres meses de Ética y lo que hicieron.

I: ¿Y qué hicieron contigo estos mejores maestros que me acabas de nombrar?

P1: La B fue severa cuando fue necesario, pero enseñó muy bien su materia, y luego, o sea, si no sé cómo era con los demás, ella fue muy amable

conmigo. Lo explicó bien y con calma y por lo tanto me gustó mucho.

Entonces la F no da muchas tareas, pero las que de ahí en adelante también te ayudan con los controles de interrogatorio. Y V como te decía antes, aun dándonos solo dos páginas al día pudimos terminar todo el programa y además siempre te ayudaba. Incluso con los temas, es decir, a mí, entonces no sé lo que digan los demás, pero siempre me ayudó. Explicó bien. Luego hizo las bromas y todo.

R. Muchas gracias.

P2: Para mí, los profes que fueron muy buenos en términos de carácter fueron La F y V. Envia nuestros chistes. La profesora I se ríe de nuestros chistes, se ríe con nosotros, nos hace jugar juegos muy divertidos. Luego claro, como también decía P1, explica bien las cosas, no nos da demasiados ejercicios para no bombardearnos. Nos da unos cuantos ejercicios, pero son de nivel medio, por lo que es para aprender. De hecho, el profesor V también nos enseña películas, nos ayuda con los deberes. Cuando tenemos problemas con algo, siempre nos ayuda. O cuando sacamos mala nota en alguna revisión de tema, trata de animarnos a no pensar en la votación sino en lo que hicimos mal para mejorar. Luego, por supuesto, con él terminando en un poco todas las cosas que hacer en la epopeya. Por qué hacer... podemos entender bien eso porque las explicaciones son muy completas. También como el prof L que siempre explica en profundidad. Obviamente hay materias muy difíciles como ciencias y siempre nos ayuda cuando dan páginas para estudiar estudios todas las páginas en cambio ella indicaba las únicas cosas para estudiar para no estudiar todo y después las cosas importantes para olvidarlos. De cualquier manera.

P3: es muy bueno llamar la atención.

P2: sobre cosas más importantes que debemos recordar para los próximos años.

I: Muy bien. Y lo que pusieron en práctica en las lecciones para que se pudiera desarrollar este contenido.

P2: era la severidad de que uno no debería hablar. Sin embargo, cuando hablamos no escuchamos bien la lección.

I: poner disciplina

P2: poner disciplina en el aula. Hum, nada es así de todos modos, solían disciplinarnos regañando a las personas que más hablaban en la clase, los temas que más molestaban en la clase molestando a otros que podrían estar escuchando. Aunque un sujeto perturbado podía molestar a toda la clase y poner, es decir, molestar a otras personas que querían escuchar, pero llevado por ese tema ya no escuchas.

Entonces esto es lo que hacen los profesores para que escuchemos la lección tratando de identificar a los sujetos que más hacen, que más molestan tratando de calmar un poco tratando de no molestar a la clase.

P3: Hay varios profesores que me han llamado mucho la atención como L, el profesor V. Pero uno de esos profesores que me llamó la atención fue la D. Es una profesora que, a pesar de que pueda parecer severa con respecto a los criterios de evaluación en las preguntas, pero es simpática, logra explicar muchas páginas con pocas palabras de forma clara y sencilla. De hecho, en el estudio me encontré muy simplificado videos a esto. También nos muestra muchos videos a menudo divertidos, especialmente narraciones. Y aunque es un tema que no me gusta, ella hizo que me interesara. Es decir, es especial porque nunca me ha gustado la geografía ahora me empieza a gustar.

I: Mi gradías, severa pero también amable... el asunto también es interesante, ¿cómo lo hace?

P4: haciéndolos estudiar pequeñas intuiciones que muchas veces parecen inútiles. Pero ella siempre te pide en la pregunta que verifiques si has estudiado. La primera vez que no estudié estas cosas no me fue muy bien. Pero después se dio cuenta de que había que estudiar todas las cosas de las páginas para sacar una buena nota al final. Así que cumple con ese criterio que se acerca mucho al bachillerato. Entonces el profesor V, como decían mis compañeros, es uno de esos profesores que te saca una sonrisa explicando siempre las diferentes lecciones de una manera divertida y ligera. V enseña Y. Y nunca me gustó anteriormente esa asignatura también. Es uno de esos temas que siempre se me han negado, por así decirlo. Sin embargo, poco a poco nos está haciendo mejorar.

Nunca he sido así en la escritura, pero poco a poco voy mejorando con sus enseñanzas. Y la parte V que parece la parte más pesada se las arregla para hacerte cada vez más divertido.

I: ¿y cómo lo hace?

P6: Tal vez con algunas bromas, tal vez con algunos videos... tiene éxito

I: la forma de explicar, ¿cómo es? Con Y ¿cómo lo hace, cómo trabaja?

P6: Primero nos lo muestra en la pizarra, luego nos hace hacer unos ejercicios que nos muestra para entender videos específicos.

I: Le gusta su tema verdad?

Alumnos: sí.

P5: Otro maestro es F. Ella también, es severa cuando es necesario pero amable durante el resto de la lección. En los últimos meses hemos estado un poco confundidos. Con razón nos castigó, sin embargo, durante todo el año siempre nos apoyó y no hizo sonreír.

P4: En las evaluaciones, aunque eran bastante complicadas, si tienes alguna duda sobre el ejercicio te la aclaraba. No te dio la respuesta pero te la explicó a modo. Y en X e Y he mejorado mucho gracias a este profesor. Especialmente el Y que a pesar de ser nuevo, he logrado apegarme a este tema a pesar de que es nuevo. Y debo decir que



“La perspectiva del alumno sobre el docente eficaz y las prácticas docentes eficaces”

esta profesora, F, me está ayudando mucho porque se interesa tanto por sus alumnos como por sus pasiones. Y he terminado con esto.

- Tanto a su pasión como a la pasión del alumno.

P5- Ayudar a los alumnos a desarrollar su vocación. Le preocupa que el alumno desarrolle su propio lado personal. Te permite ser un libro. ¿Tratas de desarrollar que cada uno desarrolle su propio potencial?

P3- Si lo es, como dije antes en X e Y siempre han sido... en inglés me fue bastante bien. X, es decir, si acaso, todos mis profesores que creo que son los mejores, son los de las asignaturas en las que me iba un poco peor. El año pasado estuve un tiempo en español, no era muy bueno. Pero ella me explicó bien las cosas, y yo también comencé a entender cómo funcionaba el tema y el lenguaje en general, logré entender que era un tema interesante y entendí que tenía que comprometerme en ese asunto, así que me animé a mejorar.

I. Gracias

P2- a mí los profesores que más me impresionaron son D y F. La D porque puede parecer severa, sin embargo, sus métodos de estudio han sido fundamentales para mí y los he aplicado no solo en sus temas sino también en otros. Eran muy eficientes, eran muy buenos.

I- ¿Cómo lo hizo?

P2- Podía hacernos subrayar las cosas más fundamentales diciéndonos o hacernos mapas completos a partir de los cuales podríamos estudiar o repasar o incluso hacernos hacer pequeños papeles donde escribimos la pregunta detrás y luego escribir la respuesta abajo para repasar. Me ayudaron sobre todo en geografía que es una materia que no digamos que no me iba tan bien pero que ahora puedo seguir estudiando. La F porque, incluso dándonos incluso algunos ejercicios. Son ejercicios eficientes que necesitamos para el estudio del idioma. Aunque, por ejemplo, el español, aunque tengo unos, esos pocos son muy eficientes y les da la razón. Así que ni siquiera me siento abrumado con ella con la tarea.

I. Muchas gracias. Su personalidad entonces hay algo en común que se puede decir. Por ejemplo, estas cualidades funcionan muy bien para la enseñanza.

P2- de la D que para mí es mucho más fácil de estudiar con videos y que nos pueden hacer notar su personalidad que al principio puede parecer severa pero después es amable, nos ayuda, tiene buen humor. Mientras que la F que siempre está disponible para nosotros. Eí siempre nos ayuda, aunque no sea su asignatura está dispuesto a ayudarnos. La F enseña X e Y.

I. Muy bien. Las virtudes que más te enseñaron de estos maestros, ¿cuáles fueron?

P2- Sobre todo, subraya y comienza a repetir con el libro frente a ti y luego comienza a cerarlo lentamente. Y luego se hace un mapa con palabras claves que luego al mirarlo te ayudan a recordar el concepto que tienes que exponer a la clase.

I. ¿Puedes poner estos contenidos en la práctica en la vida real?

P2- Sí, sí puedo ponerlos en práctica. Incluso fuera de mi escuela ayudo mucho.

I- Muchas gracias. ¿Y para ti? ¿Cómo fueron los mejores maestros y cómo te hicieron aprender mejor?

P3- Así que siempre he sido una chica muy curiosa. Y por eso una de las profesoras favoritas es la de V porque será porque me gusta porque trata de ayudarme a tener el mismo estado de ánimo. Siendo mucho más agradable entre nosotros. Me ayuda mucho, me hace entender donde me equivoqué y su tema me ha fascinado mucho desde que era pequeño. Entonces me sorprendi cuando conocí F, la de X e Y porque al principio de la secundaria yo no estaba en esta escuela y quería hacer francés y en esta escuela era solo X. Y me hizo bastante aficionado al X. Simplemente odiaba un poco a los X porque era un poco desagradable. Luego, lentamente, con este maestro riéndose y bromando con nosotros riéndose de nuestros chistes, logré ser muy amable. También creó que la D, la de historia y geografía fue muy amable y buena en ayudarnos a conocer un método de estudio eficiente para nosotros y como dijo xxx nos hizo entender muchas cosas, conocer muchos métodos de estudio y nos dio la posibilidad de elegir el mejor para que lo apliquemos también en otras materias.

P4- Una cosa que quería agregar de F es que ella también para ayudarnos con el estudio del Y propuso el examen J que es un curso que se hace durante el año escolar y adicional para aprender. Y ella se comprometió a enseñarnos estas cosas y obviamente sacó buena nota porque al final de este curso había un examen y todos salimos bien. Todas las notas estuvieron por encima de A y B y fueron muy buenas también gracias a ella que nos mostró fotos, para revisar. Nos hizo hacer trabajos en grupo, también nos mostró cosas en clase que normalmente nos profundizaban más en este curso. Sin embargo, no era obligatorio, era opcional. Entonces nos preguntó, si quieres hacerlo, si no quieres hacerlo, no lo hagas.

P4- La D además de H e G también nos enseña O. Y O nos hizo hacer muchas cosas muy interesantes. Por ejemplo, nos habló sobre la resolución de problemas. Así de positivos y negativos, es un maestro que nunca esperó encontrar. Porque te ayudó cuando te enseñó, por ejemplo, pensamientos negativos en las lecciones. Cuando nos sentíamos o insultamos nuestro cuerpo nuestra persona y nos hacen explicaciones para tratar de tomar los pensamientos positivos. Gracias a estas lecciones yo y otras personas hemos podido entender muchas cosas y por lo tanto esto aquí. Creo que es una maestra que se merece mucho. Porque en mi opinión, además de ser maestra, se

convierte en una especie de amigo. Te ayuda a asentar tus pensamientos. es una maestra que merece tanto merecer hacer una carrera creo que es una hermosa persona que además ayuda mucho.

P5- Me gustaría añadir algo sobre la D. Ella no te impone un método de estudio. Al menos durante la primera mitad del año. Ella dice, te he enseñado un método, tienes que encontrar el tuyo. Si te sientes cómodo con mi método, puedes hacer. Pero si practicas cómodamente con otro método tal vez lees y luego repites directamente lo puedes hacer, ella no es una profesora que te impone un método de estudio o te impone con violencia. Invece es una profesora que te deja libre que te permite encontrar tu método de estudio y aplicarlo a sus asignaturas. Te agradezco mucho. De hecho, es una de esas profesoras que más logro.

I- ¿Este tipo de docente tiene influencia en tu persona?

Alumnos- sí

P5- M, Porque desde el punto de vista explicativo, es decir, siempre consigo entender todo con ella. Con ella lo entiendo todo, tanto que cuando llego a casa ya me sé la lección. Sobre todo, desde este punto de vista. Entonces mis dos maestras del corazón son la F que decimos antes en Y no era muy buena es decir tenía como 7 en la primaria. En cambio, en sexto grado ella estaba al lado mío con ella, de hecho ella me ayudó ahora tengo 9 o 10. P6- yo tenía 6,5 con ella y nunca antes había aprobado. Al final del año.

P5- nos enseña jugando. Juegas juegos que nos involucran. Siendo que ella también es joven, la siento más cerca de mí. Luego el otro profesor es la D, que no me gustaba para nada la geografía. Gracias a sus videos hizo que me interesara por su tema y ahora lo estudio con gusto. Gracias a sus horas de D que tratan temas de actualidad digamos que me enseñó mucho a respetar mi cuerpo. Tareas que me parecen muy importantes.

I- ¿cómo son estos profesores que más te han enseñado?

P2- los profesores de esta escuela son muy buenos. Y de todos modos me ayudaron a aprender materias que no sabía muy bien en la escuela primaria. Mis profesores favoritos son la D y el profesor V. La D como ha dicho todo el mundo, porque, de todas formas, aunque cuestione cada rato, tiene un método de estudio que funciona muy bien. Encontré el mío. Ahora también estudio bien geografía e historia y digamos que también me apasionan y me gustan mucho estas materias. Profesor V aunque digamos que es un poco severo a veces es muy agradable y no me gustaba el italiano antes pero después de un tiempo también comencé a leer estas cosas aquí. Ahora también puedo arreglármelas en este asunto.

P7- Hago mapas de historia y geografía y luego leo en el libro y le repito a mi madre. Solo no puedo hacer mucho

Esto te hace aprender mejor y recordar mejor. te ayuda en la vida.

P7- Si lo repito solo, no puedo hacer un discurso completo a otra persona. Si mi mamá me ayuda digamos, puedo aprender mucho más

I- muchas gracias

P8- entonces mis 3 profesores que me ayudaron: una D que, como decían, tiene muy buen método de estudio.

I. ¿Qué es este método?

P8- te muestra los videos, nos hace hacer mapas, resúmenes que me han ayudado mucho. No era muy bueno en geografía e historia. Pero con su método de estudio me encontré muy bien y mejoré mucho. Luego otra es la T que tiene un método de estudio sencillo pero con su propio método. A partir de unas tareas nos hace jugar y estos juegos nos enseñan mucho tanto en el vocabulario de su materia como también cuando nos asigna las tareas entonces siempre las corregimos y así entiendo lo que hice mal. Cuando hay controles puedo entender cuándo me equivoqué y cuándo no. Así puedo evitar errores. Ella siempre está ahí para nosotros. Para que podamos confiar. Incluso a nivel personal. Siempre podemos contarle todo, porque ella siempre quiere animarnos o encontrar una salida a un problema.

P4- Luego V como siempre es simpático, su método de estudio es muy bueno, como ya lo han dicho durante unas páginas pero realmente nos enseña mucho, también nos muestra muchos videos. Quería agregar que F me ayudó mucho el año pasado. Especialmente en su tema comencé a hablar. Tal vez no pude antes, sólo unas pocas palabras. Ahora puedo hacer un discurso y esto me ha ayudado mucho. Mientras que para la D las lecciones de educación cívica me enseñaron por qué me ayudaron a aceptarme. Por ejemplo, con la resolución de problemas me hizo escribir un problema que teníamos en un papel y ella, leyéndolo a la clase, nos ayudó a encontrar una salida al problema.

I- pero ¿un problema personal?

P8- es personal. Una cosa sobre la D como ya han dicho, son las tarjetas flash. Cada vez que en las pruebas o para repasar miré la pregunta y pude responder y al voltear la hoja vi la respuesta. Eí me enseñó esto y logré y logré hacer un discurso. Cuando hace preguntas, me ayudó mucho con tarjetas didácticas. ¿Por qué me haces la pregunta y la respuesta?

P8- esto, en resumen. Espero continuar el viaje con ellos incluso si la escuela casi ha terminado. Pero estos son los profesores que se han quedado en mi corazón y me han ayudado mucho

PARTE INDIVIDUAL

I. Ahora hagamos una última cosa. Cuéntanos cómo te comportarías si fueras un excelente

profesor y cómo ayudarías a tus alumnos a estudiar. Tanto a nivel personal como a nivel de práctica y enseñanza. ¿Cuál sería su relación con sus Alumnos? Esto también significa resaltar lo que aún no se ha hecho. Por ejemplo, llevar a los alumnos al parque. Una clase me contó cómo un maestro, después de enseñar mucho, llevó a la clase al museo e hizo una búsqueda del tesoro. I: Involucrar al P es muy importante. En mi opinión es muy importante. ¿Qué debería hacer? No solo que hicieran conmigo lo que faltaba en el plan ideal? Si no vemos ese plan nunca podremos hacerlo. Pero para mejorar la escuela hay que ver esto que no se ha hecho pero se debe hacer.

Esto es lo que trato de entender de sus respuestas. P4- como profesor de matemáticas adoptaría un método diferente. A diferencia de mis dos compañeros de ciencia, a ella no le gusta nada. Yo tomaría un método diferente. Trataría de explicar despacio. Explico lo esencial sin dar demasiadas vueltas, poniendo a los alumnos en dificultad. Ayudaría a los que no entienden con calma diciendo que la lección es simple. Si estuviera en problemas, lo ayudaría sin decir demasiadas cosas. Trataría de averiguar qué está mal. Definitivamente trataría de decirles a los padres que hagan una visita para ver si tienen algún problema.

P2- un profesor debe cambiar el método del profesor de matemáticas. Ella es buena. Incluso si nos quedamos atascados en un lugar, nos obliga a hacer muchos ejercicios. Pero sería mejor que nos lo explicara de nuevo.

I, ¿Es esta una metodología más práctica?

P2- si das demasiados ejercicios pero no entiendes. El teorema de Pitágoras, doy un ejemplo. Si alguien no ha entendido cómo funciona una determinada cosa porque quizás no ha entendido lo que son los catetos y no ha entendido bien. Deberíamos explicarlo de nuevo en lugar de... I. Tal vez lo explico de nuevo, de una manera más amigable.

P3- Pienso que si llegara a ser profesor escucharía a mis alumnos. Si tienen algún problema los ayudaría. El método de estudio les daría carta blanca como la D. No tienes que imponer uno y luego quizás el estudiante se sienta incómodo. Si me convirtiera en profesor, ante todo pensaría en el bienestar de mi alumno para encontrar su método de estudio y una solución a los diversos problemas.

P4- Si yo fuera maestro primero no daría mucha tarea para que mis alumnos fuera de la escuela tener sus propias actividades y es correcto que las tengamos y no se tengan que enfocar solo en la tarea. Y eligen el método de estudio. De nada sirve dar un método a toda la clase si la gente se siente incómoda y no puede estudiar bien el tema. En cuanto a lo que les haría hacer, los llevaría de viaje tal vez después de una explicación para aprender más si están más interesados en un tema. Varios juegos sobre ese tema para dejarlos más motivados.

P5- Pienso en mi método de trabajo. Trabajaría más como lo hace F, mezclándolo un poco con el de V porque me encantaría llevar a mis alumnos al jardín para explicarles cosas y que estén más atentos y frescos. Más cómodo

P6- Enseñar muchos métodos en la enseñanza. Luego llevélos alrededor para que conecten un entorno con un tema. Cultivar la relación entre P y profesor para luego comprenderlos y empatizar con ellos.

P7- muchos esquemas, explique lentamente. Muestre videos o lleve a los lugares de juego, sería muy sociable pero autoritario pero escucharía a mis Alumnos

P8- no hay demasiadas tareas, también pueden estudiar solos. no subas demasiados Es bueno con mis alumnos a hacerles entender que no quiero regañarlos sino dejar que enseñen cosas.

Terza Media.

PARTE GRUPAL

I- Lo primero que haremos es: en un grupo les pediré que respondan dos preguntas. La primera es "¿Qué es un buen maestro para ti?"

A1- el profesor siempre debe echar una mano al P, debe estar siempre a su lado y decirle que puede hacerlo, si el P no ha entendido debe volver a explicar.

A2- Debe estar presente

A3 - Sí, también debe estar presente en las dificultades

A4- Debe implicar

I- Gracias me cuentas cosas muy interesantes

A1- Sin embargo, también debe ser respetado, porque si no se hace respetar, los Alumnos pueden aprovecharse de él. Luego tiene que ponerse en el lugar del P. Si el estudiante lo está haciendo mal, tal vez el estudiante hizo todo lo posible pero no pudo llegar bien... (¿a un buen resultado?)

I- Muy bien. ¿Por qué es esto importante? ¿Por qué crees que una relación de amistad no es...? Entendí que es importante para ti que el maestro primero tenga una relación con los Alumnos. ¿Qué piensas sobre esto?

A1- Sí, debe haber una relación

A2- Quizás no con demasiada libertad, porque el respeto no puede faltar. Quizás (una relación que permite) la oportunidad de confiar en uno en el otro, porque quizás el P no tiene la oportunidad de hablar en casa. Porque el profesor es un adulto y puede dar consejos.

A1- Independientemente de si se quiere tener una relación o no, en todo caso la relación debe ser entre iguales. Entonces estás juntos tantas horas que es más obligados a tener una relación. En una relación es importante tener respeto mutuo; si solo el maestro tiene respeto por el P, esa no es una relación real

A3 - Es importante que tenga la misma relación con todos los niños, sin preferencias.

I- ¿El profesor también es un ejemplo para ti?

¿Afecta tu vida lo que ella o él es? Cómo reacciona...

A1- Pues sí, gran parte del día se pasa en la escuela con los profesores.

I- Si él, por ejemplo, tiene preferencias, ¿por qué, en su opinión, no está bien que tenga preferencias?

A1 - En primer lugar, puede ocurrir que los otros Alumnos se sientan inferiores, diferentes

A2 - No es correcto. Y si se prefiere a una persona, cuando pase algo el profesor podría estar de acuerdo con su favorito, aunque esta persona no tenga razón

A3- Podría tener calificaciones más altas de las que merece, podrían ocurrir injusticias.

I- Por supuesto que no es justo... ¿Y un buen profesor es capaz de estimular más el interés por la materia?

A1 - Sí, me gusta cuando se usan otros métodos, no solo explicar hablando sino mostrando videos. En este caso eres mucho más motivado.

A2- te involucra más, porque puedes divertite

I- ¿Entonces cuando te diviertes aprendes más?

Alumnos - sí

A3 - Por ejemplo, cuando estudiábamos análisis lógico en matemáticas, el profesor italiano nos traía las construcciones, los legos. Y a cada pieza de lego le puso el nombre por ejemplo de un complemento, y cuando lo nombraba, teníamos que tomarlo. Y así nos divertimos y aprendimos

A2- y así las cosas han quedado más impresionadas. Cuando me divertí, me quedo con la experiencia del juego que jugamos. Me quedo más tiempo.

I- Permanece más a largo plazo, más profundo. Tal vez incluso de una manera más compleja, ¿no crees? Esto también conecta diferentes temas. Sin embargo, lo que importa es lo que aprendes. Hagamos ahora de la enseñanza. ¿Cuáles son las lecciones que más aprendiste, las que recuerdas?

O, ¿por qué no? - lo que te hubiera gustado.

A1 - ¿O el viaje! En el museo de arte, para estudiar las estatuas.

A2 - En el Altar de la Patria

A1- En el Museo de Arte nos hicieron ir a la caza del tesoro; pero también explicaron las estatuas, qué representan, cómo se hicieron...

A3 - cuando teníamos lecciones en el jardín, trabajábamos en grupos al aire libre y llenábamos los formularios. Grupos, como hombres y mujeres.

I- ¿En grupo? ¿Me parece muy interesante!

¿Aprendes diferente cuando trabajas en grupo?

A1- En un grupo aprendemos a acercarnos, las personas construyen vínculos en un grupo

I- ¿Me estás diciendo que en grupo también se desarrollan otras habilidades?

A1 - Sí, en grupo es más agradable

A2 - Más sociable

I- ¿Aprendes a entenderse más?

A1 - sí, para ponernos en su piel

A2 - aprendemos a relacionarnos con los demás, es decir, aprendemos a relacionarnos con el mundo fuera de la escuela, aprendemos a...

A3 - Tal vez tenga en cuenta las ideas de otras personas, no solo las suyas

I- Cuando trabajáis juntos, supongo que no solo en el trabajo en grupo, sino con muchos otros métodos, encontráis que la experiencia de aprendizaje es mejor, ¿es así? No solo escuchar al profesor sino también trabajar juntos

A1- Sí, como cuando trabajamos juntos, nos gusta aprender

A2 - sí, como cuando vemos una película y luego hablamos de ella

A3- La profesora de arte nos mostró dos películas sobre dos pintores que teníamos que estudiar y de esas películas entendimos cómo era su vida y cómo se creaban algunas obras.

I- Muy bien, entiendes tanto así. Y con este maestro también te fuiste de viaje. ¿Y qué me dices? ¿Te gustó?

A1- Sí, y no solo visitamos el museo, sino que hicimos una búsqueda del tesoro que más nos gustó

I- ¿En serio? ¿Y de qué se trataba?

A1- Teníamos que encontrar las pinturas. Había acertijos y pistas, y tenías que encontrar la imagen del acertijo.

A2- Y estaba el juego, también estaban las ganas de terminar primero...

A5 - Y luego también hicimos otro viaje con el profesor de historia y fuimos a ver el Guetto judío.

A3 - y también la Piazza Venezia y el Altar de la Patria

I- ¿Y por qué te gustó?

A5 - Estaba relacionado con las lecciones de Historia que habíamos hecho en clase y luego también había una guía que era muy interesante.

A2 - Subimos al altar de la patria. Fue agradable. Nos ayudó a comprender que lo que estudiamos no se trata solo de libros, sino que realmente sucedió.

I- Entonces has experimentado que lo que encuentras en los libros es la realidad, no solo la teoría... En definitiva, el tránsito de la teoría a la práctica o de la realidad a la vida real.

A6 - Vamos la misma puerta desde la que se asomaba Mussolini

I- Después de esta experiencia, ¿el profesor te pidió hacer algún trabajo o fue suficiente así...?

A6 - Lo hablamos en clase, no hicimos una actividad real.

A2 - Hacemos más trabajo en grupo y todo durante las horas de educación cívica, muy a menudo preparamos carteles.

A3 - La profesora de italiano nos hace leer libros en casa, incluso en pareja y luego cuando estamos en clase hacemos carteles inspirados en la historia que hemos leído



I- ¿A toda la clase? ¿... y esto es lo que necesitas para aprender mejor? ¿Necesitas leer en casa primero?

A5 - Compramos un libro por pareja y entonces dos personas estaban leyendo el mismo libro. O leemos libros que abordan los temas discutidos en clase. Hablamos sobre leyes raciales en clase y leímos un libro sobre racismo en casa.

A2 - luego hicimos los carteles, lo hablamos en clase y así logramos metabolizar

A3- Hicimos muchos carteles, divididos por países, por ejemplo, Eritrea, trabajando en grupos

A4 - Este es uno... (lo muestra...)

I- ¡Precioso!

A1 - Éste es un libro hecho a mano

I- Hermoso. Mil gracias. Entonces, ¿cómo procediste?

A1 - Lo hicimos, luego lo mostramos a la clase, fuimos al escritorio, al asiento del profesor y al pizarrón.

I - ¿Aquí, por qué ustedes eran los maestros en ese momento?

A1 - Sí, sí. Y el maestro bajó allí con todos los demás compañeros.

A2 - También hicimos algunos trabajos en inglés y español, quizás como pareja. Donde unimos los pupitres y explicamos la lección en lugar del profesor

I - ¿... y esto te ha ayudado a memorizar con más facilidad?

A1 - El profesor instruyó a dos personas a estudiar un tema para explicarlo al resto de la clase. En parejas. Preparamos diagramas, explicando lo que escribimos en la pizarra.

I- Sabes que los estudios demuestran que este método es muy efectivo aunque no todos lo utilicen.

A1 - aquí hay un método utilizado

A2 - También hicimos teatro con disfraces, ahora estamos haciendo las canciones, esta noche haremos las canciones

I - Por otro lado, quisiera saber según vuestra experiencia ¿qué hacen los profesores para que te sientas cómodo?

A6 - Nos incluyen en la lección

A3 - Nos sentimos implicados en ella

I - ¿Cómo crees que has aprendido mejor? ¿Cuándo explican los profesores o cuándo te dejan libre?

A5 - Cuando hago algo más práctico. Ver videos, preparar carteles, trabajar en grupo...

A6 - Me ayuda mucho cuando el profesor explica con el diagrama en la pizarra, cuando prepara las presentaciones con power-point, etc.

I - Ahora quisiera que ustedes como grupo y cada uno individualmente respondan responsablemente como si la escuela del futuro fuera diseñada por sus respuestas, como si sus respuestas fueran las herramientas para construir una mejor escuela: cómo son las lecciones en las que más aprendes

A2- El profesor que más me enseñó, el profesor de Y.

I - ¿Por qué te gusta? ¿Él establece una relación de estima contigo o ni siquiera te ve?

A2 - Me gusta porque el Y es una materia que me gusta y aprender Y es importante

I - ¿Y qué hace para enseñarte Y? ¿Está a tu lado?

A2- Me explica las cosas

(Entra una profesora y la investigadora la invita a salir para que los alumnos se sientan libres de expresarse y le asegura que es un momento inclusivo y que todos están a gusto).

A6 - También quiero hablar de PROFESORA X.

I - Chicos, dejen de reírse o interrumpirnos nuestra reunión, su compañero está diciendo cosas muy interesantes, que serán muy útiles para mejorar la enseñanza de los profesores.

A2 - Conozco a X desde el tercer grado, la conozco desde hace seis años. Es una buena profesora que me ayudó con mi método de estudio.

I - ¿En serio? ¿y cuál es tu método de estudio?

A6 - Leer, repetir, trabajar con los profesores, memorizar cosas. Hasta con los esquemas porque no era tan bueno anteriormente. Muchos maestros también me han enseñado y por eso los recuerdo bien.

I - ¿Te tratan bien?

A6 - Sí, por supuesto

I - ¿Se preocupan por ti? Quiero decir, no solo como estudiante sino también personalmente.

A2 - Sí, la conozco bien, también ayudó a mi hermana.

A3- La profesora X también es abierta con nosotros, se interesa por toda la clase. Por ejemplo, algunos de los compañeros se sintieron mal por el calor y se preocupó por ellos, también los dejó salir.

A4 - Incluso cuando no estaba bien, incluso en temas más allá de la escuela, ella siempre estaba presente. La profesora X siempre ha estado allí también para los problemas familiares. Si estuvieras enfermo te sacaría, te consolaría. Sin embargo, otros profesores también están disponibles. En Z, Y, profesora X...

A5 - Cuando tuve problemas estos profesores siempre han sido un referente para mí, pero no solo para mí

A1- También porque son más jóvenes, son capaces de entendernos mejor, de entender mejor cómo somos y de ayudarnos.

A3- Porque ellos también pasaron por eso, para que nos entendían

I - ¿Y eso también te hace aprender mejor? Si el profesor se preocupa por ti, ¿esto también hace que aprendas mejor?

A1 - Sí, porque si se preocupa por nosotros... Por ejemplo, si no entendemos un tema, algunos profesores pueden decir "significa que no has escuchado", en cambio entienden que fue más difícil para nosotros como el análisis lógico el año pasado y luego buscan otros métodos para hacerlo. Entendemos como con legos el año pasado.

Después de explicar muchas veces, si no entendemos, quizás busque otro método, quizás con juegos o al aire libre.

I- Los investigadores debemos escuchar, tú hablas

A1 - Ya no sé, se me olvidó

I - Está bien, está bien. Entonces dime. Un elemento importante es la evaluación. ¿Cómo sucede? ¿Solo con un examen escrito?

A1 - Cuando obtenemos una calificación insuficiente, tenemos la oportunidad de ponernos al día. O nos hacen un examen de nivelación o nos vuelven a explicar el tema.

A2 - O tal vez nos hacen hacer los ejercicios de la pizarra y nos llevan a los mismos ejercicios de la hoja de examen para que los entendamos mejor

A3 - Y si lo hacemos bien, nos subirán la nota

A4 - Se preocupan...

A5 - Sí, nos dan la oportunidad de recuperar la evaluación, de darnos una nota más alta

PARTE INDIVIDUAL

I - Entonces, una última cosa que me podría ayudar mucho es responder dos preguntas.

1) ¿Qué harías si fueras ese excelente profesor/a y 2) qué harías en tus lecciones?

A6 - mamá mía, no sé

I - No lo pienses ahora. Cuéntame qué pensaste durante tu experiencia de estudiante, cuando por casualidad pensaste "Bueno, si yo fuera profesor, sería así y haría esto".

A6 - Sí, tal vez haría eso, aprender es importante, trataría de que aprenda bien las cosas

I - Es importante aprender los contenidos y desarrollamos como personas. ¿Es eso así? ¿Es esto también importante?

A6 - Aprendizaje no solo para la escuela sino también para la vida real

A2 - Es importante saber comportarse, incluso para vivir fuera

A3 - Incluso cuando los maestros nos regañan, creemos que están enojados con nosotros, pero quieren enseñarnos a comportarnos

I - Es por tu propio bien. Muy buena reflexión. Continuemos. ¿Qué harías?

A2 - Me comportaría de tal manera que sería un poco severo pero adecuado, incluso amable. No es un mal maestro que piensa mal de los alumnos sino un maestro severo por el bien de los niños

I - ¿Y tú qué metodología aplicarías? ¿Usarías la pizarra? ¿Trabajas en grupo?... ¿Qué te resulta más útil para aprender?

A3 - Trabajaría en el jardín

I - ¿no en clase?

A3 - Disfruté mucho aprendiendo las horas del reloj en la escuela primaria, por ejemplo. Salimos afuera y con un palo aprendimos a leer las horas, con la sombra del palo. Calculamos el tiempo así

I - Qué bien. ¿Eso les ayudó mucho?, son excelentes maestros.

I - ¿Y tú qué harías, A5?

A5 - Los involucraría, usaría diagramas, usaría el ordenador, clase invertida, ocasionalmente incluso algunas lecciones al aire libre

I - ¿Y tú cómo lo harías?

A5 - A menudo cambiaría mi método de enseñanza, porque hacer las lecciones todas iguales es pesado y monótono. Así que usaría el ordenador, la pizarra, cuando hace buen tiempo algunas clases al aire libre y trabajo en grupo porque sé que a los niños les gustan.

I - ¿Y cómo harías la evaluación? ¿Bolígrafo y papel o algún trabajo práctico?

A5 - Haría las evaluaciones justas, la misma prueba en todo sin preferencia y con una tabla haría los cálculos para hacer los juicios. Para algunas cosas, daría un punto o dos completos para otras cosas. Usar una tabla predeterminada

I - Y como profesor, ¿cómo serías?

A5 - Sería comprensivo, si veo que un P está triste o enojado un día no es que lo vaya a cuestionar; También intentaría echar una mano, es decir, si un P se ataca no lo mandaría inmediatamente al lugar, intentaría darle una sugerencia.

I - Muy bien, ¿y tú A1?

A1 - Creo que la primera lección la haría en la pizarra con power point, luego video y al final haría algo práctico para entender si los Alumnos han entendido más o menos los conceptos explicados. Haría lo que hace nuestro profesor de Q cuando explica una lección y luego hace preguntas la próxima vez para entender si los estudiantes han entendido

I - ¿Sin notas?

A1 - Sí, sin notas.

A - ¿Y cómo sería tu personalidad?

A1 - Trataría de ayudarlos con las dificultades, si veo que no están estudiando, trataría de entender si hay una razón. Yo preguntaría "¿cómo estás en casa?"

I - Muy bien. ¿También te preocuparías por su vida personal?

A1 - Sí, no solo por el estudio. Necesitas tener equilibrio.

I - A4, ¿cómo serías como profesora y qué harías?

A4 - Yo también sería un poco estricta para que haya respeto. Para explicar creo que usaría métodos tecnológicos, lo noto en mí, la pizarra es monótona y pierdo la concentración, me distraigo. Mientras que con el power point puedo mantener más la atención. Entonces intentaría ponerme en el lugar del P, porque cada P es diferente. Puede ser que una persona tenga una concentración más estable mientras que otra esté más dispersa, pero no es su culpa.

I - y para adaptar la enseñanza...

A4 - ... al P individual

I - ¿Cómo estarías? ¿Qué harías?

A4 - En primer lugar, intentaría que no se aburran, porque si se aburren no aprenden. (Confusión, interrupción del maestro)

A2 - No los aburriría, trataría de tranquilizarlos, trataría de hacerlos sentir bien, trataría de que no se asustaran, evitar que tengan ansiedad y vergüenza.

I - ¿qué profesora serías?

A2 - Estoy de acuerdo con mis compañeros, les explicaría las cosas varias veces si no entienden, trataría de estar cerca de los alumnos si tienen dificultades, trataría de entenderlos.

I - ¿y en las lecciones que harías?

A2 - Intentaría hacer muchos viajes para que vieran I - traer a la realidad lo que has visto en los libros

A2 - Si y también para estar en compañía...

A3 - también actividades extraescolares. Lo hicimos en la escuela primaria.

A5 - Sí, hice el campamento escolar. Hermoso, muchas actividades, fogatas, música.

A6 - Lamentablemente con el covid ya no se hacen I - Muchas gracias.

9.7. Documento nº7

9.7.1. Codificación y categorización: Atlas.ti (perspectiva discente)

Informe de códigos Todos los (29) códigos

○ Actitudes -

9 Citas:

- 1:75 p 9 in C1=1ºEspaña**
no vengas cabreado de una clase para nosotros
- 1:76 p 9 in C1=1ºEspaña**
vengas a esta clase a pagarlo con nosotros
- 3:5 p 2 in C1=3ºEspaña**
un profesor borde que si “no haces esto” te penaliza con la asignatura y fuera del horario de la asignatura
- 3:11 p 3 in C1=3ºEspaña**
Autoridad, pero que no se crea superior a nosotros.
- 3:42 p 7 in C1=3ºEspaña**
todos los días lo mismo
- 3:49 p 9 in C1=3ºEspaña**
no piensa mucho en nosotros.
- 4:6 p 3 in C1=4ºEspaña**
se quiere sacar conflicto con cualquier cosa.
- 6:11 p 2 in C2=2ºItalia**
severa con respecto a los criterios de evaluación en las preguntas
- 6:35 p 5 in C2=2ºItalia**
te impone un método de estudio o te impone con violencia.

5 Códigos:

☒ contradice ☐ ○ Actitudes +

49 Citas:

1:72 p 9, desde el primer momento que entre a la clase esté de buen humor in C1=1ºEspaña / 1:95 p 11, siempre viene con buen humor. in C1=1ºEspaña / 1:96 p 11, Siempre gasta alguna broma que otra in C1=1ºEspaña / 1:114 p 15, siempre que los alumnos me pregunten algo pues yo les respondo, o sea... in C1=1ºEspaña / 1:117 p 15, empatizar con los alumnos y in C1=1ºEspaña / 1:119 p 15, no llegar enfadada y in C1=1ºEspaña / 2:2 p 1, ue se lleve bien con nosotros in C1=2ºEspaña / 2:4 p 1, que tenga empatía in C1=2ºEspaña / 2:5 p 1, si no entendemos algo o lo que sea él está ahí para explicarnos in C1=2ºEspaña / 2:6 p 1, está para ayudarnos. in C1=2ºEspaña / 2:7 p 1, que explique que se le entienda, que sea amable in C1=2ºEspaña / 2:8 p 1, que sea sereno, que eso nos transmite más confianza in C1=2ºEspaña / 2:10 p 1, puede guiarte in C1=2ºEspaña / 2:12 p 1, que seas amable, formal, in C1=2ºEspaña / 2:38 p 3, y nos dijo que podía subir algo de nota a los que la terminarían y eso... in C1=2ºEspaña / 2:53 p 6, que disfrutes haciendo tu trabajo in C1=2ºEspaña / 2:60 p 6, a parte de dar teoría a jugar a juegos y acercarme a los alumnos in C1=2ºEspaña / 2:64 p 6, Sería estricto pero no tanto in C1=2ºEspaña / 3:1 p 1, que entienda que el alumno tiene días buenos y días malos y in C1=3ºEspaña / 3:2 p 1, ue se preocupe por nosotros in C1=3ºEspaña / 3:4 p 2, na persona simpática, que te sepa explicar y que te sepa entender y... in C1=3ºEspaña / 3:12 p 4, s amable con los alumnos, tiene empatía in C1=3ºEspaña / 3:21 p 4, que esté interesado en que aprendamos in C1=3ºEspaña / 3:24 p 5, que se quede claro que le interesa, que quiere explicar in C1=3ºEspaña / 3:27 p 5, tiene paciencia in C1=3ºEspaña / 3:37 p 6, que cuente anécdotas que tenga que ver con eso in C1=3ºEspaña / 3:51 p 10, van justo a tus necesidades in C1=3ºEspaña / 3:56 p 11, tener educación. in C1=3ºEspaña / 3:57 p 11, Variar la metodología in C1=3ºEspaña / 3:58 p 11, comprender mejor a los alumnos. S in C1=3ºEspaña / 4:2 p 1, tener mucho respeto a los alumnos in C1=4ºEspaña / 4:4 p 2, amigo de los alumnos in C1=4ºEspaña / 4:10 p 6, tiene respeto con todo el mundo, y da su clase con mucha alegría, le en... in C1=4ºEspaña / 5:4 p 1, involucra a los alumnos. in C2=1ºItalia / 5:22 p 4, ver la relación que tienen los compañeros entre ellos, para ver cómo... in C2=1ºItalia / 6:3 p 1, se ríe con nosotros, in C2=2ºItalia / 6:13 p 2, explicando siempre las diferentes lecciones de una manera divertida... in C2=2ºItalia / 6:16 p 3, se interesa tanto por sus alumnos como por sus pasiones. in C2=2ºItalia / 6:18 p 3, ran muy eficientes, eran muy buenos in C2=2ºItalia / 6:22 p 3, empre está disponible para nosotros. in C2=2ºItalia / 6:30 p 4, subestimamos o insultamos nuestro cuerpo nuestra persona y nos hacen e... in C2=2ºItalia / 6:33 p 5, te he enseñado un método, tienes que encontrar el tuyo in C2=2ºItalia / 6:34 p 5, no es una profesora que te impone un método de estudio o te impone con... in C2=2ºItalia / 6:50 p 7, adoptaría un método diferente. in C2=2ºItalia / 6:52 p 7, Ayudaría a los que no entienden con calma diciendo que la lección es... in C2=2ºItalia / 6:58 p 7, enseñar en el bienestar de mi alumn in C2=2ºItalia / 6:60 p 8, Enseñar muchos métodos en la enseñanza. in C2=2ºItalia / 7:1 p 1, echar una mano al alumno in C2=3ºItalia / 7:2 p 1, star siempre a su lado y in C2=3ºItalia

☒ es causa de ☐ ○ Personalidad-

5 Citas:

1:4 p 1, muy serio. in C1=1ºEspaña / 1:40 p 6, Es muy estricta in C1=1ºEspaña / 1:41 p 6, es muy seria. in C1=1ºEspaña / 1:42 p 6, Muy negada. in C1=1ºEspaña / 1:47 p 7, si un profesor te exige algo que no te ha enseñado, no es buen profeso... in C1=1ºEspaña

☒ es una propiedad de ☐ ○ Incidencia - de las actitudes en el aprendizajes

32 Citas:

1:51 p 7, tampoco aprendéis mucho in C1=1ºEspaña / 1:59 p 8, No nos adapta. in C1=1ºEspaña / 1:73 p 9, si tu entras con una mala leche ya de primeras, si él ordena haz est... in C1=1ºEspaña / 1:78 p 10, Nos está enseñando a ser buenas personas. in C1=1ºEspaña / 1:79 p 10, Nos está enseñando a cómo ver la vida, a como relacionarte con las... in C1=1ºEspaña / 1:80 p 10, afecta si un profesor, por ejemplo, viene con mal humor a in C1=1ºEspaña / 1:81 p 10, Si a mí me viene con un tono grave cuando yo no he hecho nada, pienso... in C1=1ºEspaña / 1:82 p 10, Ya piensas que ya... No tiene sentido. in C1=1ºEspaña / 1:83 p 10, Ya lo has cabreado y dices ya, pues. in C1=1ºEspaña / 1:84 p 10, A nosotras nos cambia el humor, in C1=1ºEspaña /

1:85 p 10, puede ser que aprendáis menos in C1=1ºEspaña / 1:102 p 12, tú ya! preferes no preguntarle. in C1=1ºEspaña / 1:103 p 13, te cierras más in C1=1ºEspaña / 1:104 p 13, mejor callarte y estar callado in C1=1ºEspaña / 1:105 p 13, la actitud del profesor te condiciona in C1=1ºEspaña / 2:13 p 1, pierdo el interés en la clase in C1=2ºEspaña / 2:14 p 1, puedes aburrirte en la asignatura o no quieres que llegue in C1=2ºEspaña / 2:18 p 1, te distraes y no se aprende igual. in C1=2ºEspaña / 2:21 p 2, nos enseñó a parte de respetar a los demás, a ponernos en la piel del... in C1=2ºEspaña / 2:34 p 3, se abusa de ese poder por decirlo así de disciplinarnos también pueden... in C1=2ºEspaña / 2:35 p 3, no quieres seguir te bloqueas porque no te sientes identificado con... in C1=2ºEspaña / 2:54 p 6, con trabajos mas prácticos o severos sientes que lo estas haciendo p... in C1=2ºEspaña / 2:65 p 6, a que me tengan miedo y no les gusten mis clases. in C1=2ºEspaña / 3:3 p 1, no tiene empatía o no se pone en tu lugar, pues no te apetece dar la a... in C1=3ºEspaña / 3:6 p 2, no te apetece contestar está todo el mundo callado in C1=3ºEspaña / 3:14 p 4, si hay un profesor que te contesta mal, tú no vas a hacer más pregun... in C1=3ºEspaña / 3:15 p 4, Te llevas las dudas al examen. in C1=3ºEspaña / 3:28 p 5, tu ya no quieres hacer mas preguntas, in C1=3ºEspaña / 3:29 p 5, no da gusto in C1=3ºEspaña / 3:30 p 5, se crea mal ambiente in C1=3ºEspaña / 3:31 p 5, no crea lazos de unión firmes sino que quizá crea más enemistad. in C1=3ºEspaña / 3:32 p 5, rivalidad in C1=3ºEspaña

☒ es una propiedad de ☐ ○ Incidencia - de las cualidades en el aprendizaje -

4 Citas:

3:7 p 2, Desanimado in C1=3ºEspaña / 3:17 p 4, yo en las clases yo ya no estoy pendiente in C1=3ºEspaña / 4:5 p 2, nos aburrimos. in C1=4ºEspaña / 4:7 p 3, ataque de ansiedad c in C1=4ºEspaña

☒ es causa de ☐ ○ Procesos de enseñanza -

10 Citas:

1:36 p 5, Los libros. in C1=1ºEspaña / 1:37 p 5, Las clases de música in C1=1ºEspaña / 1:38 p 5, Música. in C1=1ºEspaña / 1:39 p 5, en el currículo in C1=1ºEspaña / 1:49 p 7, no quiere hacer algo divertido, siempre esta con lo mismo, y lo mism... in C1=1ºEspaña / 1:50 p 7, Todas las clases son iguales in C1=1ºEspaña / 1:55 p 8, No aplica ningún tema para divertimos, in C1=1ºEspaña / 1:58 p 8, Todo muy técnico y no lo intenta adaptar a vosotros in C1=1ºEspaña / 3:52 p 10, Solamente memorizas in C1=3ºEspaña / 6:29 p 4, pensamientos negativos en las lecciones. in C2=2ºItalia

○ Actitudes +

49 Citas:

- 1:72 p 9 in C1=1ºEspaña**
desde el primer momento que entre a la clase esté de buen humor
- 1:95 p 11 in C1=1ºEspaña**
siempre viene con buen humor.
- 1:96 p 11 in C1=1ºEspaña**
Siempre gasta alguna broma que otra
- 1:114 p 15 in C1=1ºEspaña**
siempre que los alumnos me pregunten algo pues yo les respondo, o sea que no me cueste responderles y
- 1:117 p 15 in C1=1ºEspaña**
empatizar con los alumnos y
- 1:119 p 15 in C1=1ºEspaña**
no llegar enfadada y
- 2:2 p 1 in C1=2ºEspaña**
ue se lleve bien con nosotros
- 2:4 p 1 in C1=2ºEspaña**
que tenga empatía
- 2:5 p 1 in C1=2ºEspaña**
, si no entendemos algo o lo que sea él está ahí para explicarnos
- 2:6 p 1 in C1=2ºEspaña**
está para ayudarnos.
- 2:7 p 1 in C1=2ºEspaña**
que explique que se le entienda, que sea amable
- 2:8 p 1 in C1=2ºEspaña**
que sea sereno, que eso nos transmite más confianza
- 2:10 p 1 in C1=2ºEspaña**
puede guiarte
- 2:12 p 1 in C1=2ºEspaña**
que seas amable, formal,
- 2:38 p 3 in C1=2ºEspaña**
y nos dijo que podía subir algo de nota a los que la terminarían y eso te hace que quieras hacerl
- 2:53 p 6 in C1=2ºEspaña**
que disfrutes haciendo tu trabajo
- 2:60 p 6 in C1=2ºEspaña**
a parte de dar teoría a jugar a juegos y acercarme a los alumnos
- 2:64 p 6 in C1=2ºEspaña**
Sería estricto pero no tanto p
- 3:1 p 1 in C1=3ºEspaña**

- que entienda que el alumno tiene días buenos y días malos y
- 3:2 p 1 in C1=3ºEspaña**
ue se preocupe por nosotros
- 3:4 p 2 in C1=3ºEspaña**
na persona simpática, que te sepa explicar y que te sepa entender y empatizar
- 3:12 p 4 in C1=3ºEspaña**
s amable con los alumnos, tiene empatía
- 3:21 p 4 in C1=3ºEspaña**
que esté interesado en que aprendamos
- 3:24 p 5 in C1=3ºEspaña**
que se quede claro que le interesa, que quiere explicar
- 3:27 p 5 in C1=3ºEspaña**
tiene paciencia
- 3:37 p 6 in C1=3ºEspaña**
que cuente anécdotas que tenga que ver con eso
- 3:51 p 10 in C1=3ºEspaña**
van justo a tus necesidades
- 3:56 p 11 in C1=3ºEspaña**
tener educación.
- 3:57 p 11 in C1=3ºEspaña**
Variar la metodología
- 3:58 p 11 in C1=3ºEspaña**
comprender mejor a los alumnos. S
- 4:2 p 1 in C1=4ºEspaña**
tener mucho respeto a los alumnos
- 4:4 p 2 in C1=4ºEspaña**
amigo de los alumnos
- 4:10 p 6 in C1=4ºEspaña**
iene respeto con todo el mundo, y da su clase con mucha alegría, le encanta dar las matemáticas, y no se enfada por tener que explicártelo veinte veces a lo mejor,
- 5:4 p 1 in C2=1ºItalia**
involucra a los alumnos.
- 5:22 p 4 in C2=1ºItalia**
ver la relación que tienen los compañeros entre ellos, para ver cómo se comunican,
- 6:3 p 1 in C2=2ºItalia**
se ríe con nosotros,
- 6:13 p 2 in C2=2ºItalia**
explicando siempre las diferentes lecciones de una manera divertida y ligera.
- 6:16 p 3 in C2=2ºItalia**
se interesa tanto por sus alumnos como por sus pasiones.
- 6:18 p 3 in C2=2ºItalia**
ran muy eficientes, eran muy buenos
- 6:22 p 3 in C2=2ºItalia**
empre está disponible para nosotros.
- 6:30 p 4 in C2=2ºItalia**
subestimamos o insultamos nuestro cuerpo nuestra persona y nos hacen explicaciones para tratar de tomar los pensamientos positivos
- 6:33 p 5 in C2=2ºItalia**
te he enseñado un método, tienes que encontrar el tuyo
- 6:34 p 5 in C2=2ºItalia**
no es una profesora que te impone un método de estudio o te impone con violencia.
- 6:50 p 7 in C2=2ºItalia**
adoptaría un método diferente.
- 6:52 p 7 in C2=2ºItalia**
Ayudaría a los que no entienden con calma diciendo que la lección es simple.
- 6:58 p 7 in C2=2ºItalia**
ensaría en el bienestar de mi alumno
- 6:60 p 8 in C2=2ºItalia**
Enseñar muchos métodos en la enseñanza.
- 7:1 p 1 in C2=3ºItalia**
echar una mano al alumno

7:2 p 1 in C2=3ºItalia
star siempre a su lado y

4 Códigos:

es causa de ☒ **Proceso de enseñanza +**

27 Citas:

1:10 p 1, hay profesores que cuando le decimos que repitan las cosas para que lo... in C1=1ºEspaña / 1:14 p 2, enseña de forma en la que te puedes reír y pasártelo bien, in C1=1ºEspaña / 1:24 p 3, tema que estamos viendo, hacemos unos cuantos ejercicios, quince o ve... in C1=1ºEspaña / 1:29 p 4, que no sea todo tan abstracto sino también teórico. in C1=1ºEspaña / 1:121 p 16, Que no empezamos otro tema antes de que hagamos el exámen. in C1=1ºEspaña / 1:126 p 17, xamen tú te lo estudias todo de memoria y cuando haces el examen alo... in C1=1ºEspaña / 2:1 p 1, Un profesor que sepa explicar in C1=2ºEspaña / 2:29 p 3, dedique un poco de tiempo de la clase a explicarnos qué podíamos haber... in C1=2ºEspaña / 2:30 p 3, que se centre más en que nosotros aprendamos in C1=2ºEspaña / 2:32 p 3, reocuparse más de que nosotros aprendamos bien algo antes que dar mu... in C1=2ºEspaña / 2:43 p 4, el cómo lo explica el profesor para que lo entiendas mejor y que prueb... in C1=2ºEspaña / 2:58 p 6, dar teoría luego hacer una practica con juegos o algún trabajo en gr... in C1=2ºEspaña / 3:33 p 6, una clase en la que hay buen rollo in C1=3ºEspaña / 3:41 p 6, nos lo explica con sus palabras, in C1=3ºEspaña / 3:43 p 7, que haya un día de teoría, otro de práctica in C1=3ºEspaña / 4:1 p 1, o explica con una manera que va a ser más fácil para nosotros entend... in C1=4ºEspaña / 4:26 p 11, harerías interesantes in C1=4ºEspaña / 5:26 p 5, haría dar muchos ejemplos y p in C2=1ºItalia / 6:7 p 1, llamar la atención P2 sobre cosas más importantes que debemos recorda... in C2=2ºItalia / 6:10 p 2, logra explicar muchas páginas con pocas palabras de forma clara y se... in C2=2ºItalia / 6:15 p 2, Primero nos lo muestra en la pizarra, luego nos hace hacer unos ejerci... in C2=2ºItalia / 6:49 p 7, Involucrar al alumno es muy importante in C2=2ºItalia / 6:50 p 7, adoptaría un método diferente. in C2=2ºItalia / 6:55 p 7, lo explicó de nuevo, de una manera más amigable. in C2=2ºItalia / 6:60 p 8, Enseñar muchos métodos en la enseñanza. in C2=2ºItalia / 6:61 p 8, llévelos alrededor para que conecten un entorno con un tema in C2=2ºItalia / 7:6 p 3, Nos sentimos implicados en ella in C2=3ºItalia

es causa de ☒ **Personalidad+**

19 Citas:

1:1 p 1, Simpático, in C1=1ºEspaña / 1:3 p 1, que sea gracioso que no esté muy, muy serio. in C1=1ºEspaña / 1:5 p 1, Gracioso, o sea, en su punto. in C1=1ºEspaña / 1:7 p 1, Que tenga paciencia c in C1=1ºEspaña / 1:15 p 2, divertido in C1=1ºEspaña / 1:33 p 4, Confianza in C1=1ºEspaña / 1:69 p 9, ue tenga buen humor in C1=1ºEspaña / 1:70 p 9, que tenga paciencia, in C1=1ºEspaña / 1:74 p 9, Que no se lo tome todo a pecho in C1=1ºEspaña / 1:112 p 14, que estuviese feliz, in C1=1ºEspaña / 1:130 p 18, Que sea simpático. in C1=1ºEspaña / 2:66 p 6, sería cálido in C1=2ºEspaña / 3:12 p 4, s amable con los alumnos, tiene empatía in C1=3ºEspaña / 3:23 p 4, ofesor tenga vocación p in C1=3ºEspaña / 5:2 p 1, , un maestro decidido, in C2=1ºItalia / 5:3 p 1, un maestro decidido, que sabe las cosas, que las interpreta bien, es... in C2=1ºItalia / 6:18 p 3, ran muy eficientes, eran muy buenos in C2=2ºItalia / 6:32 p 5, s una hermosa persona in C2=2ºItalia / 6:37 p 5, es joven, in C2=2ºItalia

☒ **contradice** ☒ **Actitudes -**

9 Citas:

1:75 p 9, no vengas cabreado de una clase para nosotros in C1=1ºEspaña / 1:76 p 9, vengas a esta clase a pagarlo con nosotros in C1=1ºEspaña / 3:5 p 2, un profesor borde que si "no haces esto" te penaliza con la asignatu... in C1=3ºEspaña / 3:11 p 3, Autoridad, pero que no se crea superior a nosotros, in C1=3ºEspaña / 3:42 p 7, todos los días lo mismo in C1=3ºEspaña / 3:49 p 9, no piensa mucho en nosotros, in C1=3ºEspaña / 4:6 p 3, se quiere sacar conflicto con cualquier cosa. in C1=4ºEspaña / 6:11 p 2, severa con respecto a los criterios de evaluación en las preguntas in C2=2ºItalia / 6:35 p 5, te impone un método de estudio o te impone con violencia. in C2=2ºItalia

es causa de ☒ **Resultados de aprendizaje eficaz**

3 Citas:

1:7 p 1, Que tenga paciencia c in C1=1ºEspaña / 1:28 p 4, se me quedaba más en la mente in C1=1ºEspaña / 1:127 p 17, te enteras más de ese tema. in C1=1ºEspaña

○ Actividades que desmotivan a los alumnos

8 Citas:

- 1:43 p 6 in C1=1ºEspaña**
A la mínima, te manda páginas de copiados.
- 1:44 p 6 in C1=1ºEspaña**
Manda copias por todo
- 1:57 p 8 in C1=1ºEspaña**
y no intenta aplicar algún juego.
- 1:89 p 11 in C1=1ºEspaña**
si tú me lo tienes que enseñar a pecho
- 1:122 p 17 in C1=1ºEspaña**
siempre es lo mismo un examen
- 2:41 pp 3-4 in C1=2ºEspaña**
memorizas todo y luego lo sueltas en el examen y ya no te acuerdas q
- 2:54 p 6 in C1=2ºEspaña**
con trabajos mas prácticos o severos sientes que lo estas haciendo por obligación no por aprender tu mismo
- 3:53 p 10 in C1=3ºEspaña**
los temas son muy densos y muy largos

1 Códigos:

☒ **está asociado con** ☒ **Procesos de enseñanza -**

10 Citas:

1:36 p 5, Los libros. in C1=1ºEspaña / 1:37 p 5, Las clases de música in C1=1ºEspaña / 1:38 p 5, Música, in C1=1ºEspaña / 1:39 p 5, en el currículo in C1=1ºEspaña / 1:49 p

7, no quiere hacer algo divertido, siempre esta con lo mismo, y lo mism... in C1=1ºEspaña 1:50 p 7, Todas las clases son iguales in C1=1ºEspaña 1:55 p 8, No aplica ningún tema para divertirnos, in C1=1ºEspaña 1:58 p 8, Todo muy técnico y no lo intenta adaptar a vosotros in C1=1ºEspaña 3:52 p 10, Solamente memorizas in C1=3ºEspaña 6:29 p 4, pensamientos negativos en las lecciones. in C2=2ºItalia

○ Actividades que ganan el interes del estudiante

66 Citas:

- 1:20 p 2 in C1=1ºEspaña**
ue nos entretengamos y que a la vez aprendamos.
- 1:21 p 2 in C1=1ºEspaña**
divertido, algún juego, algún mini juego dentro de la teoría
- 1:22 p 3 in C1=1ºEspaña**
hacemos ejercicios, y después jugamos con juegos del tema q
- 1:24 p 3 in C1=1ºEspaña**
tema que estamos viendo, hacemos unos cuantos ejercicios, quince o veinte minutos de ejercicios, y después la I-, que es muy buena I-, pues hacemos Kahoot del tema y entonces vamos respondiendo y compitiendo entre nosotros
- 1:25 p 3 in C1=1ºEspaña**
competición
- 1:26 p 3 in C1=1ºEspaña**
ueden ser cosas manuales
- 1:27 p 3 in C1=1ºEspaña**
que pusieran tablets para trabajar.
- 1:30 p 4 in C1=1ºEspaña**
Cuando estamos más, aprendemos más, más se nos quedan las cosas, porque es como más divertido.
- 1:31 p 4 in C1=1ºEspaña**
nos ponemos en parejas y entonces pensamos los dos a la misma vez y entonces decimos cada uno su respuesta, la escribimos, y entonces hay tanto dialogar
- 1:32 p 4 in C1=1ºEspaña**
Competividad.
- 1:53 p 7 in C1=1ºEspaña**
Algunos profesores de música sacan al patio a la gente y les enseñan a tocar la flauta.
- 1:54 p 8 in C1=1ºEspaña**
, cambiáis un poco de ambiente.
- 1:86 p 10 in C1=1ºEspaña**
ando nos hace aprender los mapas, nos lo hace con una plataforma
- 1:87 p 11 in C1=1ºEspaña**
Con un juego.
- 1:90 p 11 in C1=1ºEspaña**
nos da para que lo hagamos en nuestra casa
- 1:91 p 11 in C1=1ºEspaña**
ue podamos buscarlo en el libro, google o donde queramos
- 1:92 p 11 in C1=1ºEspaña**
nos pone en la pizarra digital un mapa y tenemos que ir dándole a los nombres que salgan arriba.
- 1:93 p 11 in C1=1ºEspaña**
muchas actividades distintas para que aprendáis más fácil.
- 1:94 p 11 in C1=1ºEspaña**
Sí para que aprobeemos y a la vez nos o pasemos bien.
- 1:98 p 12 in C1=1ºEspaña**
Los juegos.
- 1:99 p 12 in C1=1ºEspaña**
Participamos en grupos.
- 1:109 p 14 in C1=1ºEspaña**
las que hacemos en el ordenador, todo tipo, porque así aprendo más
- 1:110 p 14 in C1=1ºEspaña**
uando trabajamos por grupos,
- 1:116 p 15 in C1=1ºEspaña**
pone un juego de ese tema y entonces eso también ayuda y se te queda en la mente y ya no se te olvida.

1:118 p 15 in C1=1ºEspaña

bajaramos al patio o algo, para que nos de el aire y

1:123 p 17 in C1=1ºEspaña

una presentación de Google o algún trabajo eso ayudaría más.

1:128 p 17 in C1=1ºEspaña

fotografías y ves un vídeo, tienes como muchos más recursos que apoyan

1:131 p 18 in C1=1ºEspaña

ejercicios prácticos como juegos, o salir al patio, buscar pistas de esto, saber lo que es

2:19 p 2 in C1=2ºEspaña

debates entonces escuchas al otro y le puedes debatir con tus propios argumentos y así fomentas escuchar al otro

2:40 p 3 in C1=2ºEspaña

actividades en las que mezclen diferentes conceptos

2:44 p 4 in C1=2ºEspaña

uando hacemos trabajos en grupo sirve mucho porque a parte de aprender trabajamos con nuestros compañeros y forzamos la amistad

2:45 p 4 in C1=2ºEspaña

se me quedan mejor con los trabajos.

2:52 p 6 in C1=2ºEspaña

preparando algunos juegos para que se le quedaran mejor los conocimientos

2:57 p 6 in C1=2ºEspaña

estamos dando una cosa que las actividades de esa cosa sirvan para la vida diaria.

2:61 p 6 in C1=2ºEspaña

recomendamos libros documentales o series que sean divertidas y

2:62 p 6 in C1=2ºEspaña

dibujo animado que enseñe

2:63 p 6 in C1=2ºEspaña

documental histórico que sea muy entretenido

3:20 p 4 in C1=3ºEspaña

te da ejemplos de la vida cotidiana que te ayuda más a hacerlo

3:36 p 6 in C1=3ºEspaña

mucha interacción entre profesor y alumno

3:38 p 6 in C1=3ºEspaña

que ponga ejemplos

3:40 p 6 in C1=3ºEspaña

cosas que pasen en la vida real

3:44 p 7 in C1=3ºEspaña

prácticas de un programa de ordenador

3:54 p 10 in C1=3ºEspaña

trabajo, una pancarta o un mural e incluso un trabajo oral

3:59 p 11 in C1=3ºEspaña

que la clase sea más dinámica y fácil de llevar

4:18 p 8 in C1=4ºEspaña

exposición

4:19 p 9 in C1=4ºEspaña

prácticas, dependiendo de los dotes de cada uno

4:21 p 10 in C1=4ºEspaña

que te entrene para el examen

4:33 p 12 in C1=4ºEspaña

de juegos interactivos

5:9 p 2 in C2=1ºItalia

ir de viaje

5:10 p 3 in C2=1ºItalia

una cartelera

6:4 p 1 in C2=2ºItalia

unos cuantos ejercicios, pero son de nivel medio, por lo que es para aprender.

6:5 p 1 in C2=2ºItalia

películas,

6:12 p 2 in C2=2ºItalia

videos a menudo divertidos

- 6:19 p 3 in C2=2ºItalia**
subrayar las cosas más fundamentales
- 6:20 p 3 in C2=2ºItalia**
acernos hacer pequeños papeles donde escribimos la pregunta detrás y luego escribir la respuesta abajo para repasar.
- 6:23 p 4 in C2=2ºItalia**
mapa con palabras clave
- 6:40 p 6 in C2=2ºItalia**
muestra los videos, nos hace hacer mapas, resúmenes
- 6:41 p 6 in C2=2ºItalia**
A partir de unas tareas nos hace jugar
- 6:47 p 6 in C2=2ºItalia**
son las tarjetas flash.
- 6:48 p 6 in C2=2ºItalia**
tarjetas didácticas
- 6:59 p 8 in C2=2ºItalia**
llevar a mis alumnos al jardín para explicarles cosas y que estén más atentos y frescos. Más cómodo
- 6:62 p 8 in C2=2ºItalia**
llévelos alrededor para que conecten un entorno con un tema.
- 6:64 p 8 in C2=2ºItalia**
muchos esquemas
- 7:3 p 3 in C2=3ºItalia**
los carteles
- 7:4 p 3 in C2=3ºItalia**
libro hecho a mano
- 7:7 p 3 in C2=3ºItalia**
diagrama en la pizarra,

1 Códigos:

☒ **está asociado con** ☐ **Proceso de enseñanza +**

27 Citas:

1:10 p 1, hay profesores que cuando le decimos que repitan las cosas para que lo... in C1=1ºEspaña / 1:14 p 2, enseña de forma en la que le puedes leer y pasártelo bien, in C1=1ºEspaña / 1:24 p 3, tema que estamos viendo, hacemos unos cuantos ejercicios, quince o veí... in C1=1ºEspaña / 1:29 p 4, que no sea todo tan abstracto sino también teórico, in C1=1ºEspaña / 1:121 p 16, Que no empezamos otro tema antes de que hagamos el examen. in C1=1ºEspaña / 1:126 p 17, xamen tú te lo estudias todo de memoria y cuando haces el examen alo... in C1=1ºEspaña / 2:1 p 1, Un profesor que sepa explicar in C1=2ºEspaña / 2:29 p 3, dedique un poco de tiempo de la clase a explicarnos qué podíamos haber... in C1=2ºEspaña / 2:30 p 3, que se centre más en que nosotros aprendamos in C1=2ºEspaña / 2:32 p 3, reocuparse más de que nosotros aprendamos bien algo antes que dar mu... in C1=2ºEspaña / 2:43 p 4, el cómo lo explica el profesor para que lo entiendas mejor y que prueb... in C1=2ºEspaña / 2:58 p 6, dar teoría luego hacer una practica con juegos o algún trabajo en gr... in C1=2ºEspaña / 3:33 p 6, una clase en la que hay buen rollo in C1=3ºEspaña / 3:41 p 6, nos lo explica con sus palabras, in C1=3ºEspaña / 3:43 p 7, que haya un día de teoría, otro de práctica in C1=3ºEspaña / 4:1 p 1, o explica con una manera que va a ser más fácil para nosotros entend... in C1=4ºEspaña / 4:26 p 11, harías interesantes in C1=4ºEspaña / 5:26 p 5, haría dar muchos ejemplos y p in C2=1ºItalia / 6:7 p 1, llamar la atención P2 sobre cosas más importantes que debemos recorda... in C2=2ºItalia / 6:10 p 2, logra explicar muchas páginas con pocas palabras de forma clara y se... in C2=2ºItalia / 6:15 p 2, Primero nos lo muestra en la pizarra, luego nos hace hacer unos ejerci... in C2=2ºItalia / 6:49 p 7, Involucrar al alumno es muy importante in C2=2ºItalia / 6:50 p 7, adoptaría un método diferente. in C2=2ºItalia / 6:55 p 7, lo explicó de nuevo, de una manera más amigable. in C2=2ºItalia / 6:60 p 8, Enseñar muchos métodos en la enseñanza. in C2=2ºItalia / 6:61 p 8, llévelos alrededor para que conecten un entorno con un tema in C2=2ºItalia / 7:6 p 3, Nos sentimos implicados en ella in C2=3ºItalia

○ Actividades que promueven la autonomía

9 Citas:

- 2:23 p 2 in C1=2ºEspaña**
a veces necesitas que te ayuden a verlo, a valorar lo que tenemos.
- 2:47 p 4 in C1=2ºEspaña**
buscar información tú solo sin que nadie te ayude.
- 2:48 p 5 in C1=2ºEspaña**
aprendes más tu solo esforzándote por tus propios medios que que el profesor te de la información.
- 2:49 p 5 in C1=2ºEspaña**
actividades así en clase que te dan la libertad para hacerlo
- 2:68 p 6 in C1=2ºEspaña**
le digo a quien puede investigar algo en casa
- 3:55 p 10 in C1=3ºEspaña**
estás más pendiente de buscar la información,
- 4:22 p 10 in C1=4ºEspaña**

no era estudiarla de memoria sino entenderla

4:23 pp 10 – 11 in C1=4ºEspaña

lo estudias por ti misma tienes claro el por qué del trabajo: sabes lo que has buscado, lo entiendes...

6:36 p 5 in C2=2ºItalia

te deja libre que te permite encontrar tu método de estudio y aplicarlo a sus asignaturas.

1 Códigos:

☒ **está asociado con** ☐ **Proceso de enseñanza +**

27 Citas:

1:10 p 1, hay profesores que cuando le decimos que repitan las cosas para que lo... in C1=1ºEspaña / 1:14 p 2, enseña de forma en la que le puedes leer y pasártelo bien, in C1=1ºEspaña / 1:24 p 3, tema que estamos viendo, hacemos unos cuantos ejercicios, quince o veí... in C1=1ºEspaña / 1:29 p 4, que no sea todo tan abstracto sino también teórico, in C1=1ºEspaña / 1:121 p 16, Que no empezamos otro tema antes de que hagamos el examen. in C1=1ºEspaña / 1:126 p 17, xamen tú te lo estudias todo de memoria y cuando haces el examen alo... in C1=1ºEspaña / 2:1 p 1, Un profesor que sepa explicar in C1=2ºEspaña / 2:29 p 3, dedique un poco de tiempo de la clase a explicarnos qué podíamos haber... in C1=2ºEspaña / 2:30 p 3, que se centre más en que nosotros aprendamos in C1=2ºEspaña / 2:32 p 3, reocuparse más de que nosotros aprendamos bien algo antes que dar mu... in C1=2ºEspaña / 2:43 p 4, el cómo lo explica el profesor para que lo entiendas mejor y que prueb... in C1=2ºEspaña / 2:58 p 6, dar teoría luego hacer una practica con juegos o algún trabajo en gr... in C1=2ºEspaña / 3:33 p 6, una clase en la que hay buen rollo in C1=3ºEspaña / 3:41 p 6, nos lo explica con sus palabras, in C1=3ºEspaña / 3:43 p 7, que haya un día de teoría, otro de práctica in C1=3ºEspaña / 4:1 p 1, o explica con una manera que va a ser más fácil para nosotros entend... in C1=4ºEspaña / 4:26 p 11, harías interesantes in C1=4ºEspaña / 5:26 p 5, haría dar muchos ejemplos y p in C2=1ºItalia / 6:7 p 1, llamar la atención P2 sobre cosas más importantes que debemos recorda... in C2=2ºItalia / 6:10 p 2, logra explicar muchas páginas con pocas palabras de forma clara y se... in C2=2ºItalia / 6:15 p 2, Primero nos lo muestra en la pizarra, luego nos hace hacer unos ejerci... in C2=2ºItalia / 6:49 p 7, Involucrar al alumno es muy importante in C2=2ºItalia / 6:50 p 7, adoptaría un método diferente. in C2=2ºItalia / 6:55 p 7, lo explicó de nuevo, de una manera más amigable. in C2=2ºItalia / 6:60 p 8, Enseñar muchos métodos en la enseñanza. in C2=2ºItalia / 6:61 p 8, llévelos alrededor para que conecten un entorno con un tema in C2=2ºItalia / 7:6 p 3, Nos sentimos implicados en ella in C2=3ºItalia

○ Conocimiento del profesor sobre otras asignaturas

1 Citas:

- 6:28 p 4 in C2=2ºItalia**
la resolución de problemas

1 Códigos:

☒ **está asociado con** ☐ **Proceso de enseñanza +**

27 Citas:

1:10 p 1, hay profesores que cuando le decimos que repitan las cosas para que lo... in C1=1ºEspaña / 1:14 p 2, enseña de forma en la que le puedes leer y pasártelo bien, in C1=1ºEspaña / 1:24 p 3, tema que estamos viendo, hacemos unos cuantos ejercicios, quince o veí... in C1=1ºEspaña / 1:29 p 4, que no sea todo tan abstracto sino también teórico, in C1=1ºEspaña / 1:121 p 16, Que no empezamos otro tema antes de que hagamos el examen. in C1=1ºEspaña / 1:126 p 17, xamen tú te lo estudias todo de memoria y cuando haces el examen alo... in C1=1ºEspaña / 2:1 p 1, Un profesor que sepa explicar in C1=2ºEspaña / 2:29 p 3, dedique un poco de tiempo de la clase a explicarnos qué podíamos haber... in C1=2ºEspaña / 2:30 p 3, que se centre más en que nosotros aprendamos in C1=2ºEspaña / 2:32 p 3, reocuparse más de que nosotros aprendamos bien algo antes que dar mu... in C1=2ºEspaña / 2:43 p 4, el cómo lo explica el profesor para que lo entiendas mejor y que prueb... in C1=2ºEspaña / 2:58 p 6, dar teoría luego hacer una practica con juegos o algún trabajo en gr... in C1=2ºEspaña / 3:33 p 6, una clase en la que hay buen rollo in C1=3ºEspaña / 3:41 p 6, nos lo explica con sus palabras, in C1=3ºEspaña / 3:43 p 7, que haya un día de teoría, otro de práctica in C1=3ºEspaña / 4:1 p 1, o explica con una manera que va a ser más fácil para nosotros entend... in C1=4ºEspaña / 4:26 p 11, harías interesantes in C1=4ºEspaña / 5:26 p 5, haría dar muchos ejemplos y p in C2=1ºItalia / 6:7 p 1, llamar la atención P2 sobre cosas más importantes que debemos recorda... in C2=2ºItalia / 6:10 p 2, logra explicar muchas páginas con pocas palabras de forma clara y se... in C2=2ºItalia / 6:15 p 2, Primero nos lo muestra en la pizarra, luego nos hace hacer unos ejerci... in C2=2ºItalia / 6:49 p 7, Involucrar al alumno es muy importante in C2=2ºItalia / 6:50 p 7, adoptaría un método diferente. in C2=2ºItalia / 6:55 p 7, lo explicó de nuevo, de una manera más amigable. in C2=2ºItalia / 6:60 p 8, Enseñar muchos métodos en la enseñanza. in C2=2ºItalia / 6:61 p 8, llévelos alrededor para que conecten un entorno con un tema in C2=2ºItalia / 7:6 p 3, Nos sentimos implicados en ella in C2=3ºItalia

○ Conocimiento del profesor sobre su asignatura

7 Citas:

- 2:1 p 1 in C1=2ºEspaña**
Un profesor que sepa explicar
- 2:50 p 6 in C1=2ºEspaña**
que me gustara la asignatura que estoy dando
- 2:51 p 6 in C1=2ºEspaña**
cuando le gusta la da más entusiasmo y
- 2:56 p 6 in C1=2ºEspaña**
mostrarles que me gusta lo que estoy haciendo para que les guste mi asignatura
- 3:19 p 4 in C1=3ºEspaña**
le gusta la materia

3:22 p 4 in C1=3°España

No es lo mismo saber una asignatura que enseñársela

5:1 p 1 in C2=1°Italia

es un profesor muy confiado, digamos, que sabe cosas, que explica todo paso a paso

1 Códigos:

☒ está asociado con ☐ **Proceso de enseñanza +**

27 Citas:

1:10 p 1, hay profesores que cuando le decimos que repitan las cosas para que lo... in C1=1°España / 1:14 p 2, enseña de forma en la que te puedes reír y pasártelo bien, in C1=1°España / 1:24 p 3, tema que estamos viendo, hacemos unos cuantos ejercicios, quince o ve... in C1=1°España / 1:29 p 4, que no sea todo tan abstracto sino también teórico. in C1=1°España / 1:121 p 16, Que no empezamos otro tema antes de que hagamos el exámen. in C1=1°España / 1:126 p 17, xamen tú te lo estudias todo de memoria y cuando haces el examen alo... in C1=1°España / 2:1 p 1, Un profesor que sepa explicar in C1=2°España / 2:29 p 3, dedique un poco de tiempo de la clase a explicarnos qué podíamos haber... in C1=2°España / 2:30 p 3, que se centre más en que nosotros aprendamos in C1=2°España / 2:32 p 3, reocuparse más de que nosotros aprendamos bien algo antes que dar mu... in C1=2°España / 2:43 p 4, el cómo lo explica el profesor para que lo entiendas mejor y que prueb... in C1=2°España / 2:58 p 6, dar teoría luego hacer una practica con juegos o algún trabajo en gr... in C1=2°España / 3:33 p 6, una clase en la que hay buen rollo in C1=3°España / 3:41 p 6, nos lo explica con sus palabras, in C1=3°España / 3:43 p 7, que haya un día de teoría, otro de práctica in C1=3°España / 4:1 p 1, o explica con una manera que va a ser más fácil para nosotros entend... in C1=4°España / 4:26 p 11, hacerlas interesantes in C1=4°España / 5:26 p 5, haría dar muchos ejemplos y p in C2=1°Italia / 6:7 p 1, llamar la atención P2 sobre cosas más importantes que debemos recorda... in C2=2°Italia / 6:10 p 2, logra explicar muchas páginas con pocas palabras de forma clara y se... in C2=2°Italia / 6:15 p 2, Primero nos lo muestra en la pizarra, luego nos hace hacer unos ejerci... in C2=2°Italia / 6:49 p 7, Involucrar al alumno es muy importante in C2=2°Italia / 6:50 p 7, adoptaría un método diferente. in C2=2°Italia / 6:55 p 7, lo explicó de nuevo, de una manera más amigable, in C2=2°Italia / 6:60 p 8, Enseñar muchos métodos en la enseñanza. in C2=2°Italia / 6:61 p 8, lléveles alrededor para que conecten un entorno con un tema in C2=2°Italia / 7:6 p 3, Nos sentimos implicados en ella in C2=3°Italia

○ Explicación Teórica

4 Citas:

1:12 p 1 in C1=1°España

Las veces que haga falta.

1:115 p 15 in C1=1°España

la teoría la explicaría en video o algo

2:43 p 4 in C1=2°España

el cómo lo explica el profesor para que lo entiendas mejor y que pruebe distintos métodos.

6:51 p 7 in C2=2°Italia

Explique lo esencial sin dar demasiadas vueltas, poniendo a los alumnos en dificultad.

1 Códigos:

☒ está asociado con ☐ **Proceso de enseñanza +**

27 Citas:

1:10 p 1, hay profesores que cuando le decimos que repitan las cosas para que lo... in C1=1°España / 1:14 p 2, enseña de forma en la que te puedes reír y pasártelo bien, in C1=1°España / 1:24 p 3, tema que estamos viendo, hacemos unos cuantos ejercicios, quince o ve... in C1=1°España / 1:29 p 4, que no sea todo tan abstracto sino también teórico. in C1=1°España / 1:121 p 16, Que no empezamos otro tema antes de que hagamos el exámen. in C1=1°España / 1:126 p 17, xamen tú te lo estudias todo de memoria y cuando haces el examen alo... in C1=1°España / 2:1 p 1, Un profesor que sepa explicar in C1=2°España / 2:29 p 3, dedique un poco de tiempo de la clase a explicarnos qué podíamos haber... in C1=2°España / 2:30 p 3, que se centre más en que nosotros aprendamos in C1=2°España / 2:32 p 3, reocuparse más de que nosotros aprendamos bien algo antes que dar mu... in C1=2°España / 2:43 p 4, el cómo lo explica el profesor para que lo entiendas mejor y que prueb... in C1=2°España / 2:58 p 6, dar teoría luego hacer una practica con juegos o algún trabajo en gr... in C1=2°España / 3:33 p 6, una clase en la que hay buen rollo in C1=3°España / 3:41 p 6, nos lo explica con sus palabras, in C1=3°España / 3:43 p 7, que haya un día de teoría, otro de práctica in C1=3°España / 4:1 p 1, o explica con una manera que va a ser más fácil para nosotros entend... in C1=4°España / 4:26 p 11, hacerlas interesantes in C1=4°España / 5:26 p 5, haría dar muchos ejemplos y p in C2=1°Italia / 6:7 p 1, llamar la atención P2 sobre cosas más importantes que debemos recorda... in C2=2°Italia / 6:10 p 2, logra explicar muchas páginas con pocas palabras de forma clara y se... in C2=2°Italia / 6:15 p 2, Primero nos lo muestra en la pizarra, luego nos hace hacer unos ejerci... in C2=2°Italia / 6:49 p 7, Involucrar al alumno es muy importante in C2=2°Italia / 6:50 p 7, adoptaría un método diferente. in C2=2°Italia / 6:55 p 7, lo explicó de nuevo, de una manera más amigable, in C2=2°Italia / 6:60 p 8, Enseñar muchos métodos en la enseñanza. in C2=2°Italia / 6:61 p 8, lléveles alrededor para que conecten un entorno con un tema in C2=2°Italia / 7:6 p 3, Nos sentimos implicados en ella in C2=3°Italia

○ Explicaciones que permiten pasar de un razonamiento subjetivo (propio) a otro más objetivo

2 Citas:

5:1 p 1 in C2=1°Italia

es un profesor muy confiado, digamos, que sabe cosas, que explica todo paso a paso

5:26 p 5 in C2=1°Italia,

haría muchos ejemplos y prácticas

0 Códigos

○ Formas - de tratar a los estudiantes

21 Citas:

1:46 p 7 in C1=1°España

le dijo "a jefatura"

1:56 p 8 in C1=1°España

la voz muy seria, siempre;

1:60 p 8 in C1=1°España

nos llamó guarros

1:61 p 8 in C1=1°España

Nos llamaba cosas

1:62 p 8 in C1=1°España

os faltó el respeto

1:66 p 8 in C1=1°España

con el tono fuerte

1:67 p 8 in C1=1°España

, como obligado.

1:68 p 8 in C1=1°España

ya predispone un mal comportamiento

1:101 p 12 in C1=1°España

¡, pues tienes una pregunta literal te responde diciendo, pues no se nene búscate la vida.

1:106 p 13 in C1=1°España

s profesores no amenazarán tanto con poner partes, o llamar a casa, o expulsiones o todo eso,

2:3 p 1 in C1=2°España

os esté vacilando o riéndose de nosotros

2:25 p 3 in C1=2°España

los profesores deberían aprender que no todos tienen la misma capacidad,

2:27 p 3 in C1=2°España

que no nos estén forzando a ser lo máximo

2:31 p 3 in C1=2°España

tienes una duda te dicen que ya lo han explicado y si no te has enterado pues te aguantas.

3:8 p 2 in C1=3°España

ue te humilla delante de todas las personas

3:9 p 3 in C1=3°España

o te suelen creer.

3:10 p 3 in C1=3°España

no les interesa...

3:14 p 4 in C1=3°España

si hay un profesor que te contesta mal, tú no vas a hacer más preguntas ni vas a estar atento cien por cien a la clase porque da igual,

3:26 p 5 in C1=3°España

tienen favoritismo

3:50 p 9 in C1=3°España

Hay muchos profesores que nos dicen que porqué nos hemos apuntado a una academi

4:6 p 3 in C1=4°España

se quiere sacar conflicto con cualquier cosa.

2 Códigos:

☒ está asociado con ☐ **Procesos de enseñanza -**

10 Citas:

1:36 p 5, Los libros. in C1=1°España / 1:37 p 5, Las clases de música in C1=1°España / 1:38 p 5, Música, in C1=1°España / 1:39 p 5, en el currículo in C1=1°España / 1:49 p 7, no quiere hacer algo divertido, siempre esta con lo mismo, y lo mism... in C1=1°España / 1:50 p 7, Todas las clases son iguales in C1=1°España / 1:55 p 8, No aplica ningún tema para divertimos, in C1=1°España / 1:58 p 8, Todo muy técnico y no lo intenta adaptar a vosotros in C1=1°España / 3:52 p 10, Solamente memorizas in C1=3°España / 6:29 p 4, pensamientos negativos en las lecciones. in C2=2°Italia

☒ está asociado con ☐ **Relación con el estudiante -**

0 Citas

○ Formas + de tratar a los estudiantes

56 Citas:

1:2 p 1 in C1=1°España

pregunta por nosotros, se preocupa.
1:63 p 8 in C1=1ºEspaña
 a ver nenes
1:111 p 14 in C1=1ºEspaña
 que estuviese atento a nosotros
1:117 p 15 in C1=1ºEspaña
 empatizar con los alumnos y
1:120 p 15 in C1=1ºEspaña
 si vengo enfadada de la otra clase mantener la calma con la siguiente clase.
1:129 p 18 in C1=1ºEspaña
 Que se preocupe por ti también.
1:132 p 18 in C1=1ºEspaña
 Que digan cosas para que te motiven.
1:133 p 18 in C1=1ºEspaña
 Si acabáis los ejercicios antes de que acabe la clase os pongo un positivo
1:135 p 18 in C1=1ºEspaña
 darte tu recompensa,
2:26 p 3 in C1=2ºEspaña
 que nos motiven p
2:28 p 3 in C1=2ºEspaña
 tiene que ser empático y preocuparse mucho por los alumnos
2:37 p 3 in C1=2ºEspaña
 los estaba haciendo bien y eso motiva
2:39 p 3 in C1=2ºEspaña
 Y ayudó en el examen.
2:55 p 6 in C1=2ºEspaña
 ser mas cercana con los alumnos que no se aburren
2:59 p 6 in C1=2ºEspaña
 que se pone en el lugar del otro y
2:67 p 6 in C1=2ºEspaña
 y estaría con ellos preguntándoles,
3:1 p 1 in C1=3ºEspaña
 que entienda que el alumno tiene días buenos y días malos y
3:18 p 4 in C1=3ºEspaña
 te hace la clase más llevadera
3:25 p 5 in C1=3ºEspaña
 que nos trate a todos por igual
3:60 p 11 in C1=3ºEspaña
 hablando mucho con los alumnos y creando una buena relación
4:4 p 2 in C1=4ºEspaña
 amigo de los alumnos
4:8 p 4 in C1=4ºEspaña
 si alguna vez tenéis dudas preguntarme y
4:9 p 6 in C1=4ºEspaña
 hablarte como si fueras una persona importante,
4:11 p 6 in C1=4ºEspaña
 Te da libertad para decirle tal no lo he entendido
4:12 p 7 in C1=4ºEspaña
 te pregunta cómo estas
4:13 p 7 in C1=4ºEspaña
 ve con cara rara y te dice que te pasa es que no estas teniendo un buen día, cuéntamelo,
4:20 p 10 in C1=4ºEspaña
 que crea en ti,
4:24 p 11 in C1=4ºEspaña
 daría a escoger y
4:25 p 11 in C1=4ºEspaña
 despertar el interés
4:27 p 12 in C1=4ºEspaña
 empujen a el decir “lo voy a conseguir, aunque no me salgan bien...” y te saquen esa imaginación, esa lógica
4:28 p 12 in C1=4ºEspaña
 que te hagan pensar y te hagan sentirte orgullosa de ti misma por haberlo hecho.

4:29 p 12 in C1=4ºEspaña
 si lo saca bien lo felicitaría
4:30 p 12 in C1=4ºEspaña
 adaptaría una metodología para él, la que él necesitara...
4:31 p 12 in C1=4ºEspaña
 yo sería amable cuando se tiene que ser y estricto cuando se tiene que ser, pero lo haría dinámico, es decir: hacer que aprendan, pero también que se entretengan
4:32 p 12 in C1=4ºEspaña
 iría familiarizándome con ellos
5:4 p 1 in C2=1ºItalia
 involucra a los alumnos.
5:5 p 1 in C2=1ºItalia
 pregunta después de haber explicado para ver si los alumnos han entendido
5:8 p 2 in C2=1ºItalia
 hay que tomarlas individualmente para explicarles bien las cosas.
5:14 p 4 in C2=1ºItalia
 estableces una relación más profunda con los alumnos
5:15 p 4 in C2=1ºItalia
 más capaz de entenderlos,
5:17 p 4 in C2=1ºItalia
 No sería demasiado estricto, sería amable con mis alumnos, pero establecería reglas para garantizar que se sientan cómodos entre ellos y también con todos los profesores.
6:1 p 1 in C2=2ºItalia
 ayuda mucho a estudiar
6:2 p 1 in C2=2ºItalia
 te ayudan con los controles de interrogatorio
6:6 p 1 in C2=2ºItalia
 trata de animarnos a no pensar en la votación sino en lo que hicimos mal para mejorar.
6:8 p 2 in C2=2ºItalia
 poner disciplina en el aula
6:24 p 4 in C2=2ºItalia
 trata de ayudarme a tener el mismo estado de ánimo.
6:25 p 4 in C2=2ºItalia
 me hace entender donde me equivoque
6:31 p 5 in C2=2ºItalia
 Te ayuda a asentar tus pensamientos.
6:43 p 6 in C2=2ºItalia
 Cuando hay controles puedo entender cuándo me equivoco
6:46 p 6 in C2=2ºItalia
 nos ayudó a encontrar una salida al problema
6:53 p 7 in C2=2ºItalia
 Si estuviera en problemas, lo ayudaría sin decir demasiadas cosas.
6:54 p 7 in C2=2ºItalia
 Trataría de averiguar qué está mal.
6:56 p 7 in C2=2ºItalia
 escucharía a mis alumnos.
6:57 p 7 in C2=2ºItalia
 pensaría en el bienestar de mi alumno
6:63 p 8 in C2=2ºItalia
 Cultivar la relación entre alumno y profesor para luego comprenderlos y empatizar con ellos
7:5 p 3 in C2=3ºItalia
 Nos incluyen en la lección

2 Códigos:

 **está asociado con**  **Proceso de enseñanza +**

27 Citas:

1:10 p 1, hay profesores que cuando le decimos que repitan las cosas para que lo... in C1=1ºEspaña / 1:14 p 2, enseña de forma en la que te puedes reír y pasártelo bien, in C1=1ºEspaña / 1:24 p 3, tema que estamos viendo, hacemos unos cuantos ejercicios, quince o veí... in C1=1ºEspaña / 1:29 p 4, que no sea todo tan abstracto sino también teórico. in C1=1ºEspaña / 1:121 p 16, Que no empezamos otro tema antes de que hagamos el examen. in C1=1ºEspaña / 1:126 p 17, xamen tú te lo estudias todo de memoria y cuando haces el examen alo... in C1=1ºEspaña / 2:1 p 1, Un profesor que sepa explicar in C1=2ºEspaña / 2:29 p 3, dedique un poco de tiempo de la clase a

explicamos qué podíamos haber... in C1=2ºEspaña / 2:30 p 3, que se centre más en que nosotros aprendamos in C1=2ºEspaña / 2:32 p 3, recuperarse más de que nosotros aprendamos bien algo antes que dar mu... in C1=2ºEspaña / 2:43 p 4, el cómo lo explica el profesor para que lo entiendas mejor y que prueb... in C1=2ºEspaña / 2:58 p 6, dar teoría luego hacer una práctica con juegos o algún trabajo en gr... in C1=2ºEspaña / 3:33 p 6, una clase en la que hay buen rollo in C1=3ºEspaña / 3:41 p 6, nos lo explica con sus palabras, in C1=3ºEspaña / 3:43 p 7, que haya un día de teoría, otro de práctica in C1=3ºEspaña / 4:1 p 1, o explica con una manera que va a ser más fácil para nosotros entend... in C1=4ºEspaña / 4:26 p 11, hacerlas interesantes in C1=4ºEspaña / 5:26 p 5, haría dar muchos ejemplos y p in C2=1ºItalia / 6:7 p 1, llamar la atención P2 sobre cosas más importantes que debemos recorda... in C2=2ºItalia / 6:10 p 2, logra explicar muchas páginas con pocas palabras de forma clara y se... in C2=2ºItalia / 6:15 p 2, Primero nos lo muestra en la pizarra, luego nos hace hacer unos ejerci... in C2=2ºItalia / 6:49 p 7, Involucrar al alumno es muy importante in C2=2ºItalia / 6:50 p 7, adoptaría un método diferente, in C2=2ºItalia / 6:55 p 7, lo explicó de nuevo, de una manera más amigable, in C2=2ºItalia / 6:60 p 8, Enseñar muchos métodos en la enseñanza, in C2=2ºItalia / 6:61 p 8, llévelos alrededor para que conecten un entorno con un tema in C2=2ºItalia / 7:6 p 3, Nos sentimos implicados en ella in C2=3ºItalia

es causa de  **Relación con el estudiante+**

4 Citas:

1:6 p 1, Un profesor con el que pueda coger confianza, in C1=1ºEspaña / 1:8 p 1, Para explicar y todo eso, in C1=1ºEspaña / 1:11 p 1, estas aquí para enseñar in C1=1ºEspaña / 1:117 p 15, empatizar con los alumnos y in C1=1ºEspaña

○ Formas + de tratar a los estudiantes (2)

10 Citas:

- 1:34 p 5 in C1=1ºEspaña**
escuchar a todo el mundo su decisión.
- 1:100 p 12 in C1=1ºEspaña**
decir “yo no sé esto” se lo diríais con tranquilidad.
- 1:107 p 13 in C1=1ºEspaña**
intentaría ayudar más a los alumnos y, intentarles agradarles el día.
- 1:135 p 18 in C1=1ºEspaña**
darte tu recompensa,
- 2:4 p 1 in C1=2ºEspaña**
que tenga empatía
- 2:36 p 3 in C1=2ºEspaña**
que reconozcan nuestro esfuerzo que eso anima mucho que nos digan “lo estás haciendo bien”.
- 2:46 p 4 in C1=2ºEspaña**
, la parte personal es también muy importante,
- 3:39 p 6 in C1=3ºEspaña**
que pregunte si lo entendemos
- 4:1 p 1 in C1=4ºEspaña**
o explica con una manera que va a ser más fácil para nosotros entenderlo, y
- 5:19 p 4 in C2=1ºItalia**
relación más fluida con mis alumnos

0 Códigos

○ Incidencia - de las actitudes en el aprendizajes

32 Citas:

- 1:51 p 7 in C1=1ºEspaña**
tampoco aprendéis mucho
- 1:59 p 8 in C1=1ºEspaña**
No nos adapta.
- 1:73 p 9 in C1=1ºEspaña**
si tu entras con una mala leche ya de primeras, si él ordena haz esto y haz esto con un tono muy alta la voz, pues no lo entiendo
- 1:78 p 10 in C1=1ºEspaña**
Nos está enseñando a ser buenas personas.
- 1:79 p 10 in C1=1ºEspaña**
Nos está enseñando a cómo hablar la vida, a como relacionarte con las personas en nuestra vida.
- 1:80 p 10 in C1=1ºEspaña**
afecta si un profesor, por ejemplo, viene con mal humor a
- 1:81 p 10 in C1=1ºEspaña**
Si a mí me viene con un tono grave cuando yo no he hecho nada, pienso ya
- 1:82 p 10 in C1=1ºEspaña**
Ya piensas que ya... No tiene sentido.
- 1:83 p 10 in C1=1ºEspaña**

Ya lo has cabreado y dices ya, pues.

- 1:84 p 10 in C1=1ºEspaña**
A nosotras nos cambia el humor,
- 1:85 p 10 in C1=1ºEspaña**
puede ser que aprendáis menos
- 1:102 p 12 in C1=1ºEspaña**
tú ya prefieres no preguntarle.
- 1:103 p 13 in C1=1ºEspaña**
te cierras más
- 1:104 p 13 in C1=1ºEspaña**
mejor callarte y estar callado
- 1:105 p 13 in C1=1ºEspaña**
la actitud del profesor te condiciona
- 2:13 p 1 in C1=2ºEspaña**
pierdo el interés en la clase
- 2:14 p 1 in C1=2ºEspaña**
puedes aburrirte en la asignatura o no quieres que llegue
- 2:18 p 1 in C1=2ºEspaña**
te distraes y no se aprende igual.
- 2:21 p 2 in C1=2ºEspaña**
nos enseñó a parte de respetar a los demás, a ponernos en la piel del otro
- 2:34 p 3 in C1=2ºEspaña**
se abusa de ese poder por decirlo así de disciplinarnos también pueden meternos miedo e inculcarnos otras cosas que no tenemos que aprender, no son sanas y no nos ayudan.
- 2:35 p 3 in C1=2ºEspaña**
no quieres seguir te bloqueas porque no te sientes identificado con lo que te están enseñando
- 2:54 p 6 in C1=2ºEspaña**
con trabajos mas prácticos o severos sientes que lo estas haciendo por obligación no por aprender tu mismo
- 2:65 p 6 in C1=2ºEspaña**
a que me tengan miedo y no les gusten mis clases.
- 3:3 p 1 in C1=3ºEspaña**
no tiene empatía o no se pone en tu lugar, pues no te apetece dar la asignatura o no te dan ganas de estudiarla, te deja de gustar la asignatura
- 3:6 p 2 in C1=3ºEspaña**
no te apetece contestar está todo el mundo callado
- 3:14 p 4 in C1=3ºEspaña**
si hay un profesor que te contesta mal, tú no vas a hacer más preguntas ni vas a estar atento cien por cien a la clase porque da igual,
- 3:15 p 4 in C1=3ºEspaña**
Te llevas las dudas al examen.
- 3:28 p 5 in C1=3ºEspaña**
tu ya no quieres hacer mas preguntas,
- 3:29 p 5 in C1=3ºEspaña**
no da gusto
- 3:30 p 5 in C1=3ºEspaña**
se crea mal ambiente
- 3:31 p 5 in C1=3ºEspaña**
no crea lazos de unión firmes sino que quizá crea más enemistad.
- 3:32 p 5 in C1=3ºEspaña**
rivalidad

1 Códigos:

 **es una propiedad de ○ Actitudes -**

9 Citas:

1:75 p 9, no vengas cabreado de una clase para nosotros in C1=1ºEspaña / 1:76 p 9, vengas a esta clase a pagarlo por nosotros in C1=1ºEspaña / 3:5 p 2, un profesor borde que si “no haces esto” te penaliza con la asignatu... in C1=3ºEspaña / 3:11 p 3, Autoridad, pero que no se crea superior a nosotros, in C1=3ºEspaña / 3:42 p 7, todos los días lo mismo in C1=3ºEspaña / 3:49 p 9, no piensa mucho en nosotros, in C1=3ºEspaña / 4:6 p 3, se quiere sacar conflicto con cualquier cosa, in C1=4ºEspaña / 6:11 p 2, severa con respecto a los criterios de evaluación en las preguntas in C2=2ºItalia / 6:35 p 5, te impone un método de estudio o te impone con violencia, in C2=2ºItalia



○ Incidencia - de las cualidades en el aprendizaje -

4 Citas:

3:7 p 2 in C1=3°España

Desanimado

3:17 p 4 in C1=3°España

yo en las clases yo ya no estoy pendiente

4:5 p 2 in C1=4°España

nos aburrirnos.

4:7 p 3 in C1=4°España

ataque de ansiedad c

1 Códigos:

☒ es una propiedad de ○ Actitudes -

9 Citas:

1:75 p 9, no vengas cabreado de una clase para nosotros in C1=1°España / 1:76 p 9, vengas a esta clase a pagarlo con nosotros in C1=1°España / 3:5 p 2, un profesor borde que si "no haces esto" te penaliza con la asignatu... in C1=3°España / 3:11 p 3, Autoridad, pero que no se crea superior a nosotros. in C1=3°España / 3:42 p 7, todos los días lo mismo in C1=3°España / 3:49 p 9, no piensa mucho en nosotros. in C1=3°España / 4:6 p 3, se quiere sacar conflicto con cualquier cosa. in C1=4°España / 6:11 p 2, severa con respecto a los criterios de evaluación en las preguntas in C2=2°Italia / 6:35 p 5, te impone un método de estudio o te impone con violencia. in C2=2°Italia

○ Incidencia + de cualidades en el aprendizaje

12 Citas:

1:134 p 18 in C1=1°España

Hay más carácter positivo y participación en clase

2:11 p 1 in C1=2°España

puede enseñarte a ser un adulto formal.

2:24 p 2 in C1=2°España

nos ayudó a ser mejores personas.

2:33 p 3 in C1=2°España

las actitudes estrictas muchas veces nos dan como ese empujón que necesitamos y es como una segunda crianza

2:36 p 3 in C1=2°España

que reconozcan nuestro esfuerzo que eso anima mucho que nos digan "lo estás haciendo bien".

3:35 p 6 in C1=3°España

te sientes cómodo y al final te acaba gustando

4:3 p 1 in C1=4°España

te está educando una forma de ser

4:11 p 6 in C1=4°España

Te da libertad para decirle tal no lo he entendido

4:17 p 7 in C1=4°España

amiliariarte con los profesores aprendes más

6:26 p 4 in C2=2°Italia

logré ser muy amable.

6:27 p 4 in C2=2°Italia

a también nos enseña civismo.

6:45 p 6 in C2=2°Italia

me ayudaron a aceptarme

0 Códigos

○ Incidencia + de las actitudes en el aprendizajes

24 Citas:

1:77 p 10 in C1=1°España

que os esté educando como personas.

1:88 p 11 in C1=1°España

estamos tan tranquilos,

1:97 p 11 in C1=1°España

cambia totalmente

2:9 p 1 in C1=2°España

transmite más confianza y más tranquilidad y a la hora de aprender estamos más atentos e interesados.

2:15 p 1 in C1=2°España

n profesor que sea amable me da más confianza aprender con él que con uno que sea más frío y que no explique.

2:16 p 1 in C1=2°España

Y me motiva y predispone mucho más para aprender

2:17 p 1 in C1=2°España

Si te gusta su clase es normal que la estés esperando y que te dé más ganas de estar atento y de asistir,

2:22 p 2 in C1=2°España

te ayuda a valorar las cosas y reflexionar,

2:42 p 4 in C1=2°España

si te lo pasas bien en una clase lo recuerdas mejor que en una que te lo hayas pasado mal.

3:13 p 4 in C1=3°España

tú estás más atento a la clase, a parte de que aprendes mejor

3:16 p 4 in C1=3°España

si el profesor contesta bien a las preguntas y es amable con los alumnos pues estás más atento a la clase inconscientemente

3:34 p 6 in C1=3°España

te hace estar más atento también porque estas agusto

4:14 p 7 in C1=4°España

ya tienes ganas de escucharla

4:15 p 7 in C1=4°España

- Y no solo que te ayuda académicamente, si no personalmente.

4:16 p 7 in C1=4°España

te interesas en sacar mejores notas en la materia por aprender

5:11 p 3 in C2=1°Italia

aprendes a escuchar a los demás, a entender lo que dicen, a compararte, de hecho te concentras más

5:18 p 4 in C2=1°Italia

doy el ejemplo de ser responsable, respetuoso con los demás, quizás ellos también lo sean en el futuro y lo serán conmigo y con todos los demás profesores.

5:22 p 4 in C2=1°Italia

ver la relación que tienen los compañeros entre ellos, para ver cómo se comunican,

6:14 p 2 in C2=2°Italia

poco a poco voy mejorando con sus enseñanzas.

6:17 p 3 in C2=2°Italia

comprometerme en ese asunto,

6:38 p 5 in C2=2°Italia

me enseñó mucho a respetar mi cuerpo.

6:39 p 6 in C2=2°Italia

te hace aprender mejor y recordar mejor. te ayuda en la vida

6:42 p 6 in C2=2°Italia

os enseñan mucho tanto en el vocabulario de su materia

6:44 p 6 in C2=2°Italia

puedo evitar errores

0 Códigos

○ Incidencia de la evaluación en la autorregulación y toma de decisiones en los estudiantes.

0 Citas

0 Códigos

○ Modo - de mantener la disciplina

2 Citas:

1:64 p 8 in C1=1°España

"levántate a coger el papel

1:65 p 8 in C1=1°España

o lo recoges o te mando a jefatura"

1 Códigos:

☒ está asociado con ☐ ○ Procesos de enseñanza -

10 Citas:

1:36 p 5, Los libros. in C1=1°España / 1:37 p 5, Las clases de música in C1=1°España / 1:38 p 5, Música, in C1=1°España / 1:39 p 5, en el currículo in C1=1°España / 1:49 p 7, no quiere hacer algo divertido, siempre esta con lo mismo, y lo mism... in

“La perspectiva del alumno sobre el docente eficaz y las prácticas docentes eficaces”

C1=1ºEspana / 1:50 p 7, Todas las clases son iguales in C1=1ºEspana / 1:55 p 8, No aplica ningún tema para divertirnos, in C1=1ºEspana / 1:58 p 8, Todo muy técnico y no lo intenta adaptar a vosotros in C1=1ºEspana / 3:52 p 10, Solamente memorizas in C1=3ºEspana / 6:29 p 4, pensamientos negativos en las lecciones, in C2=2ºItalia

○ Modo + de mantener la disciplina (2)

6 Citas:

1:19 p 2 in C1=1ºEspana

Una forma de entretenernos

2:20 p 2 in C1=2ºEspana

ando llegó un alumno nuevo hace poco que era refugiado de Ucrania, ha llegado este trimestre, la profesora nos advirtió de que no podíamos hacerle nada, nos impuso un respeto, unas normas, se preocupó mucho por él.

5:6 p 1 in C2=1ºItalia

debe ayudar a los alumnos a comportarse correctamente también a establecer relaciones más profundas entre ellos, e

5:7 p 2 in C2=1ºItalia

establecen reglas, pero también dejan hablar a aquellos que quieren hablar y decir algo importante.

5:21 p 4 in C2=1ºItalia

ver la relación que tienen los compañeros

6:9 p 2 in C2=2ºItalia

identificar a los sujetos que más hacen, que más molestan tratando de calmar un poco tratando de no molestar a la clase.

1 Códigos:

 está asociado con  ○ Proceso de enseñanza +

27 Citas:

1:10 p 1, hay profesores que cuando le decimos que repitan las cosas para que lo... in C1=1ºEspana / 1:14 p 2, enseña de forma en la que te puedes reír y pasártelo bien, in C1=1ºEspana / 1:24 p 3, tema que estamos viendo, hacemos unos cuantos ejercicios, quince o veinti... in C1=1ºEspana / 1:29 p 4, que no sea todo tan abstracto sino también teórico, in C1=1ºEspana / 1:121 p 16, Que no empezamos otro tema antes de que hagamos el examen, in C1=1ºEspana / 1:126 p 17, xamen tú te lo estudias todo de memoria y cuando haces el examen alo... in C1=1ºEspana / 2:1 p 1, Un profesor que sepa explicar in C1=2ºEspana / 2:29 p 3, dedique un poco de tiempo de la clase a explicarnos qué podíamos haber... in C1=2ºEspana / 2:30 p 3, que se centre más en que nosotros aprendamos in C1=2ºEspana / 2:32 p 3, reocuparse más de que nosotros aprendamos bien algo antes que dar mu... in C1=2ºEspana / 2:43 p 4, el cómo lo explica el profesor para que lo entiendas mejor y que prueb... in C1=2ºEspana / 2:58 p 6, dar teoría luego hacer una practica con juegos o algún trabajo en gr... in C1=2ºEspana / 3:33 p 6, una clase en la que hay buen rollo in C1=3ºEspana / 3:41 p 6, nos lo explica con sus palabras, in C1=3ºEspana / 3:43 p 7, que haya un día de teoría, otro de práctica in C1=3ºEspana / 4:1 p 1, o explica con una manera que va a ser más fácil para nosotros entend... in C1=4ºEspana / 4:26 p 11, harías interesantes in C1=4ºEspana / 5:26 p 5, haría dar muchos ejemplos y p in C2=1ºItalia / 6:7 p 1, llamar la atención P2 sobre cosas más importantes que debemos recorda... in C2=2ºItalia / 6:10 p 2, logra explicar muchas páginas con pocas palabras de forma clara y se... in C2=2ºItalia / 6:15 p 2, Primero nos lo muestra en la pizarra, luego nos hace hacer unos ejerci... in C2=2ºItalia / 6:49 p 7, Involucrar al alumno es muy importante in C2=2ºItalia / 6:50 p 7, adoptaría un método diferente, in C2=2ºItalia / 6:55 p 7, lo explicó de nuevo, de una manera más amigable, in C2=2ºItalia / 6:60 p 8, Enseñar muchos métodos en la enseñanza, in C2=2ºItalia / 6:61 p 8, llévelos alrededor para que conecten un entorno con un tema in C2=2ºItalia / 7:6 p 3, Nos sentimos implicados en ella in C2=3ºItalia

○ Personalidad-

5 Citas:

1:4 p 1 in C1=1ºEspana

muy serio.

1:40 p 6 in C1=1ºEspana

Es muy estricta

1:41 p 6 in C1=1ºEspana

es muy seria.

1:42 p 6 in C1=1ºEspana

Muy negada.

1:47 p 7 in C1=1ºEspana

si un profesor te exige algo que no te ha enseñado, no es buen profesor

2 Códigos:

 contradice  ○ Personalidad+

19 Citas:

1:1 p 1, Simpático, in C1=1ºEspana / 1:3 p 1, que sea gracioso que no esté muy, muy serio, in C1=1ºEspana / 1:5 p 1, Gracioso, o sea, en su punto, in C1=1ºEspana / 1:7 p 1, Que tenga paciencia c in C1=1ºEspana / 1:15 p 2, divertido in C1=1ºEspana / 1:33 p 4, Confianza in C1=1ºEspana / 1:69 p 9, ue tenga buen humor in C1=1ºEspana / 1:70 p 9, que tenga paciencia, in C1=1ºEspana / 1:74 p 9, Que no se lo tome todo a pecho in C1=1ºEspana / 1:112 p 14, que estuviese feliz, in C1=1ºEspana / 1:130 p 18, Que sea simpático, in C1=1ºEspana / 2:66 p 6, sería cálido in C1=2ºEspana / 3:12 p 4, s

amable con los alumnos, tiene empatía in C1=3ºEspana / 3:23 p 4, ofesor tenga vocación p in C1=3ºEspana / 5:2 p 1, , un maestro decidido, in C2=1ºItalia / 5:3 p 1, un maestro decidido, que sabe las cosas, que las interpreta bien, es... in C2=1ºItalia / 6:18 p 3, ran muy eficientes, eran muy buenos in C2=2ºItalia / 6:32 p 5, s una hermosa persona in C2=2ºItalia / 6:37 p 5, es joven, in C2=2ºItalia

es causa de  ○ Actitudes -

9 Citas:

1:75 p 9, no vengas cabreado de una clase para nosotros in C1=1ºEspana / 1:76 p 9, vengas a esta clase a pagarlo con nosotros in C1=1ºEspana / 3:5 p 2, un profesor borde que si "no haces esto" te penaliza con la asignatu... in C1=3ºEspana / 3:11 p 3, Autoridad, pero que no se crea superior a nosotros, in C1=3ºEspana / 3:42 p 7, todos los días lo mismo in C1=3ºEspana / 3:49 p 9, no piensa mucho en nosotros, in C1=3ºEspana / 4:6 p 3, se quiere sacar conflicto con cualquier cosa, in C1=4ºEspana / 6:11 p 2, severa con respecto a los criterios de evaluación en las preguntas in C2=2ºItalia / 6:35 p 5, te impone un método de estudio o te impone con violencia, in C2=2ºItalia

○ Personalidad+

19 Citas:

1:1 p 1 in C1=1ºEspana

Simpático,

1:3 p 1 in C1=1ºEspana

que sea gracioso que no esté muy, muy serio.

1:5 p 1 in C1=1ºEspana

Gracioso, o sea, en su punto.

1:7 p 1 in C1=1ºEspana

Que tenga paciencia c

1:15 p 2 in C1=1ºEspana

divertido

1:33 p 4 in C1=1ºEspana

Confianza

1:69 p 9 in C1=1ºEspana

ue tenga buen humor

1:70 p 9 in C1=1ºEspana

que tenga paciencia.

1:74 p 9 in C1=1ºEspana

Que no se lo tome todo a pecho

1:112 p 14 in C1=1ºEspana

que estuviese feliz,

1:130 p 18 in C1=1ºEspana

Que sea simpático.

2:66 p 6 in C1=2ºEspana

sería cálido

3:12 p 4 in C1=3ºEspana

s amable con los alumnos, tiene empatía

3:23 p 4 in C1=3ºEspana

ofesor tenga vocación p

5:2 p 1 in C2=1ºItalia

, un maestro decidido,

5:3 p 1 in C2=1ºItalia

un maestro decidido, que sabe las cosas, que las interpreta bien, es un buen maestro que sabe explicar

6:18 p 3 in C2=2ºItalia

ran muy eficientes, eran muy buenos

6:32 p 5 in C2=2ºItalia

s una hermosa persona

6:37 p 5 in C2=2ºItalia

es joven,

2 Códigos:

 es causa de  ○ Actitudes +

49 Citas:

1:72 p 9, desde el primer momento que entre a la clase esté de buen humor in C1=1ºEspana / 1:95 p 11, lempre viene con buen humor, in C1=1ºEspana / 1:96 p 11, Siempre gasta alguna broma que otra in C1=1ºEspana / 1:114 p 15, siempre que los alumnos me pregunten algo pues yo les respondo, o sea... in C1=1ºEspana / 1:117 p 15, empatizar con los alumnos y in C1=1ºEspana / 1:119 p 15, no llegar enfadada y in C1=1ºEspana / 2:2 p 1, ue se lleve bien con nosotros in C1=2ºEspana / 2:4 p 1, que tenga empatía in C1=2ºEspana / 2:5 p 1, , si no entendemos algo o lo que sea él está ahí para explicarnos in C1=2ºEspana / 2:6 p 1, está para ayudarnos, in C1=2ºEspana / 2:7 p 1, que explique que se le entienda, que sea amable in C1=2ºEspana / 2:8 p 1, que sea sereno, que eso nos transmite más confianza in C1=2ºEspana / 2:10 p 1, puede guiarte in C1=2ºEspana / 2:12 p 1, que seas amable, formal, in C1=2ºEspana / 2:38 p 3, y nos dijo que podía subir algo de nota a los que la terminaran y eso... in C1=2ºEspana / 2:53 p 6, que disfrutes haciendo tu trabajo in C1=2ºEspana / 2:60 p 6, a parte de dar teoría a jugar a juegos y acercarme a los alumnos in C1=2ºEspana / 2:64 p 6, Sería estricto pero no tanto p in C1=2ºEspana / 3:1 p 1, que entienda que el alumno tiene días buenos y días malos y in C1=3ºEspana / 3:2 p 1, ue se preocupe por nosotros in C1=3ºEspana / 3:4 p 2, na persona simpática, que te sepa explicar y que te sepa entender y... in C1=3ºEspana / 3:12 p 4, s amable con los alumnos, tiene empatía in C1=3ºEspana / 3:21 p 4, que está interesado en que aprendamos in C1=3ºEspana / 3:24 p 5, que se quede claro que le interesa, que quiere explicar in

C1=3°España / 3:27 p 5, tiene paciencia in C1=3°España / 3:37 p 6, que cuente anécdotas que tenga que ver con eso in C1=3°España / 3:51 p 10, van justo a tus necesidades in C1=3°España / 3:56 p 11, tener educación. in C1=3°España / 3:57 p 11, Variar la metodología in C1=3°España / 3:58 p 11, comprender mejor a los alumnos. S in C1=3°España / 4:2 p 1, tener mucho respeto a los alumnos in C1=4°España / 4:4 p 2, amigo de los alumnos in C1=4°España / 4:10 p 6, tiene respeto con todo el mundo, y da su clase con mucha alegría, le en... in C1=4°España / 5:4 p 1, involucra a los alumnos. in C2=1°Italia / 5:22 p 4, ver la relación que tienen los compañeros entre ellos, para ver cómo... in C2=1°Italia / 6:3 p 1, se rie con nosotros. in C2=2°Italia / 6:13 p 2, explicando siempre las diferentes lecciones de una manera divertida... in C2=2°Italia / 6:16 p 3, se interesa tanto por sus alumnos como por sus pasiones. in C2=2°Italia / 6:18 p 3, ran muy eficientes, eran muy buenos in C2=2°Italia / 6:22 p 3, empre está disponible para nosotros. in C2=2°Italia / 6:30 p 4, subestimamos o insultamos nuestro cuerpo nuestra persona y nos hacen e... in C2=2°Italia / 6:33 p 5, te he enseñado un método, tienes que encontrar el tuyo in C2=2°Italia / 6:34 p 5, no es una profesora que te impone un método de estudio o te impone con... in C2=2°Italia / 6:50 p 7, adoptaría un método diferente. in C2=2°Italia / 6:52 p 7, Ayudaría a los que no entienden con calma diciendo que la lección es s... in C2=2°Italia / 6:58 p 7, ensaría en el bienestar de mi alumn in C2=2°Italia / 6:60 p 8, Enseñar muchos métodos en la enseñanza. in C2=2°Italia / 7:1 p 1, echar una mano al alumno in C2=3°Italia / 7:2 p 1, star siempre a su lado y in C2=3°Italia

☒ **contradice** ☐ **Personalidad-**

5 Citas:

1:4 p 1, muy serio. in C1=1°España / 1:40 p 6, Es muy estricta in C1=1°España / 1:41 p 6, es muy seria. in C1=1°España / 1:42 p 6, Muy negada. in C1=1°España / 1:47 p 7, si un profesor te exige algo que no te ha enseñado, no es buen profes... in C1=1°España

○ Proceso de aprendizaje

7 Citas:

1:17 p 2 in C1=1°España

Si no entiendes te aburres.

1:18 p 2 in C1=1°España

el primer paso es que tu atiendas.

1:23 p 3 in C1=1°España

compitiendo entre nosotros

1:35 p 5 in C1=1°España

si te pones en pareja tenemos que compartir nuestra idea

1:108 p 13 in C1=1°España

aprendo más haciendo juegos que escribiendo en la libreta y

1:113 p 14 in C1=1°España

aprender de forma lúdica

1:116 p 15 in C1=1°España

pone un juego de ese tema y entonces eso también ayuda y se te queda en la mente y ya no se te olvida.

1 Códigos:

☒ **está asociado con** ☐ **○ Proceso de enseñanza +**

27 Citas:

1:10 p 1, hay profesores que cuando le decimos que repitan las cosas para que lo... in C1=1°España / 1:14 p 2, enseña de forma en la que te puedes reír y pasártelo bien, in C1=1°España / 1:24 p 3, tema que estamos viendo, hacemos unos cuantos ejercicios, quince o ve... in C1=1°España / 1:29 p 4, que no sea todo tan abstracto sino también teórico. in C1=1°España / 1:121 p 16, Que no empezamos otro tema antes de que hagamos el examen. in C1=1°España / 1:126 p 17, xamen tú te lo estudias todo de memoria y cuando haces el examen alo... in C1=1°España / 2:1 p 1, Un profesor que sepa explicar in C1=2°España / 2:29 p 3, dedique un poco de tiempo de la clase a explicarnos qué podíamos haber... in C1=2°España / 2:30 p 3, que se centre más en que nosotros aprendamos in C1=2°España / 2:32 p 3, reocuparse más de que nosotros aprendamos bien algo antes que dar mu... in C1=2°España / 2:43 p 4, el cómo lo explica el profesor para que lo entiendas mejor y que prueba... in C1=2°España / 2:58 p 6, dar teoría luego hacer una practica con juegos o algún trabajo en gr... in C1=2°España / 3:33 p 6, una clase en la que hay buen rollo in C1=3°España / 3:41 p 6, nos lo explica con sus palabras, in C1=3°España / 3:43 p 7, que haya un día de teoría, otro de práctica in C1=3°España / 4:1 p 1, o explica con una manera que va a ser más fácil para nosotros entend... in C1=4°España / 4:26 p 11, harías interesantes in C1=4°España / 5:26 p 5, haría dar muchos ejemplos y p in C2=1°Italia / 6:7 p 1, llamar la atención P2 sobre cosas más importantes que debemos recorda... in C2=2°Italia / 6:10 p 2, logra explicar muchas páginas con pocas palabras de forma clara y se... in C2=2°Italia / 6:15 p 2, Primero nos lo muestra en la pizarra, luego nos hace hacer unos ejer... in C2=2°Italia / 6:49 p 7, Involucrar al alumno es muy importante in C2=2°Italia / 6:50 p 7, adoptaría un método diferente. in C2=2°Italia / 6:55 p 7, lo explicó de nuevo, de una manera más amigable. in C2=2°Italia / 6:60 p 8, Enseñar muchos métodos en la enseñanza. in C2=2°Italia / 6:61 p 8, llévelos alrededor para que conecten un entorno con un tema in C2=2°Italia / 7:6 p 3, Nos sentimos implicados en ella in C2=3°Italia

○ Proceso de enseñanza +

27 Citas:

1:10 p 1 in C1=1°España

hay profesores que cuando le decimos que repitan las cosas para que lo entendamos mejor se lo toman a mal,

1:14 p 2 in C1=1°España

enseña de forma en la que te puedes reír y pasártelo bien,

1:24 p 3 in C1=1°España

tema que estamos viendo, hacemos unos cuantos ejercicios, quince o veinte minutos de ejercicios, y

después la I-, que es muy buena I-, pues hacemos Kahoot del tema y entonces vamos respondiendo y compitiendo entre nosotros

1:29 p 4 in C1=1°España

que no sea todo tan abstracto sino también teórico.

1:121 p 16 in C1=1°España

Que no empezamos otro tema antes de que hagamos el exámen.

1:126 p 17 in C1=1°España

xamen tú te lo estudias todo de memoria y cuando haces el examen alo mejor se te olvida, pero cuando haces el Power Point te ayuda más.

2:1 p 1 in C1=2°España

Un profesor que sepa explicar

2:29 p 3 in C1=2°España

dedique un poco de tiempo de la clase a explicarnos qué podíamos haber mejorado o decimos como podemos hacerlo para la próxima vez o igual poder damos trucos y métodos.

2:30 p 3 in C1=2°España

que se centre más en que nosotros aprendamos

2:32 p 3 in C1=2°España

reocuparse más de que nosotros aprendamos bien algo antes que dar muchas cosas.

2:43 p 4 in C1=2°España

el cómo lo explica el profesor para que lo entiendas mejor y que pruebe distintos métodos.

2:58 p 6 in C1=2°España

dar teoría luego hacer una practica con juegos o algún trabajo en grupo para que se diviertan y a la vez que aprendan y al terminar la clase 5 minutos para acercarme a los alumnos.

3:33 p 6 in C1=3°España

una clase en la que hay buen rollo

3:41 p 6 in C1=3°España

nos lo explica con sus palabras,

3:43 p 7 in C1=3°España

que haya un día de teoría, otro de práctica

4:1 p 1 in C1=4°España

o explica con una manera que va a ser más fácil para nosotros entenderlo, y

4:26 p 11 in C1=4°España

hacerlas interesantes

5:26 p 5 in C2=1°Italia

haría dar muchos ejemplos y p

6:7 p 1 in C2=2°Italia

llamar la atención P2 sobre cosas más importantes que debemos recordar p

6:10 p 2 in C2=2°Italia

logra explicar muchas páginas con pocas palabras de forma clara y sencilla.

6:15 p 2 in C2=2°Italia

Primero nos lo muestra en la pizarra, luego nos hace hacer unos ejercicios que nos muestra para entender videos específicos.

6:49 p 7 in C2=2°Italia

Involucrar al alumno es muy importante

6:50 p 7 in C2=2°Italia

adoptaría un método diferente.

6:55 p 7 in C2=2°Italia

lo explicó de nuevo, de una manera más amigable.

6:60 p 8 in C2=2°Italia

Enseñar muchos métodos en la enseñanza.

6:61 p 8 in C2=2°Italia

llévelos alrededor para que conecten un entorno con un tema

7:6 p 3 in C2=3°Italia

Nos sentimos implicados en ella

10 Códigos:

“La perspectiva del alumno sobre el docente eficaz y las prácticas docentes eficaces”

es causa de ☐ Actitudes +

49 Citas:

1:72 p 9, desde el primer momento que entre a la clase esté de buen humor in C1=1°España / 1:95 p 11, siempre viene con buen humor. in C1=1°España / 1:96 p 11, Siempre gasta alguna broma que otra in C1=1°España / 1:114 p 15, siempre que los alumnos me pregunten algo pues yo les respondo, o sea... in C1=1°España / 1:117 p 15, empatizar con los alumnos y in C1=1°España / 1:119 p 15, no llegar enfadada y in C1=1°España / 2:2 p 1, ue se lleve bien con nosotros in C1=2°España / 2:4 p 1, que tenga empatía in C1=2°España / 2:5 p 1, si no entendemos algo o lo que sea él está ahí para explicarnos in C1=2°España / 2:6 p 1, está para ayudarnos. in C1=2°España / 2:7 p 1, que explique que se le entienda, que sea amable in C1=2°España / 2:8 p 1, que sea sereno, que eso nos transmite más confianza in C1=2°España / 2:10 p 1, puede guiarte in C1=2°España / 2:12 p 1, que seas amable, formal, in C1=2°España / 2:38 p 3, y nos dijo que podía subir algo de nota a los que la terminaran y eso... in C1=2°España / 2:53 p 6, que disfrutes haciendo tu trabajo in C1=2°España / 2:60 p 6, a parte de dar teoría a jugar a juegos y acercarme a los alumnos in C1=2°España / 2:64 p 6, Sería estricto pero no tanto p in C1=2°España / 3:1 p 1, que entienda que el alumno tiene días buenos y días malos y in C1=3°España / 3:2 p 1, ue se preocupe por nosotros in C1=3°España / 3:4 p 2, na persona simpática, que te sepa explicar y que te sepa entender y... in C1=3°España / 3:12 p 4, s amable con los alumnos, tiene empatía in C1=3°España / 3:21 p 4, que esté interesado en que aprendamos in C1=3°España / 3:24 p 5, que se quede claro que le interesa, que quiere explicar in C1=3°España / 3:27 p 5, tiene paciencia in C1=3°España / 3:37 p 6, que cuente anécdotas que tenga que ver con eso in C1=3°España / 3:51 p 10, van justo a tus necesidades in C1=3°España / 3:56 p 11, tener educación. in C1=3°España / 3:57 p 11, Variar la metodología in C1=3°España / 3:58 p 11, comprender mejor a los alumnos. S in C1=3°España / 4:2 p 1, tener mucho respeto a los alumnos in C1=4°España / 4:4 p 2, amigo de los alumnos in C1=4°España / 4:10 p 6, tiene respeto con todo el mundo, y da su clase con mucha alegría, le en... in C1=4°España / 5:4 p 1, involucra a los alumnos. in C2=1°Italia / 5:22 p 4, ver la relación que tienen los compañeros entre ellos, para ver cómo... in C2=1°Italia / 6:3 p 1, se ríe con nosotros, in C2=2°Italia / 6:13 p 2, explicando siempre las diferentes lecciones de una manera divertida... in C2=2°Italia / 6:16 p 3, se interesa tanto por sus alumnos como por sus pasiones. in C2=2°Italia / 6:18 p 3, ran muy eficientes, eran muy buenos in C2=2°Italia / 6:22 p 3, empre está disponible para nosotros. in C2=2°Italia / 6:30 p 4, subestimamos o insultamos nuestro cuerpo nuestra persona y nos hacen e... in C2=2°Italia / 6:33 p 5, te he enseñado un método, tienes que encontrar el tuyo in C2=2°Italia / 6:34 p 5, no es una profesora que te impone un método de estudio o te impone con... in C2=2°Italia / 6:50 p 7, adoptaría un método diferente. in C2=2°Italia / 6:52 p 7, Ayudaría a los que no entienden con calma diciendo que la lección es... in C2=2°Italia / 6:58 p 7, enseñaría en el bienestar de mi alumn in C2=2°Italia / 6:60 p 8, Enseñar muchos métodos en la enseñanza. in C2=2°Italia / 7:1 p 1, echar una mano al alumno in C2=3°Italia / 7:2 p 1, star siempre a su lado y in C2=3°Italia

está asociado con ☐ Proceso de aprendizaje

7 Citas:

1:17 p 2, Si no entiendes te aburres. in C1=1°España / 1:18 p 2, el primer paso es que tu atiendas. in C1=1°España / 1:23 p 3, compitiendo entre nosotros in C1=1°España / 1:35 p 5, si te pones en pareja tenemos que compartir nuestra idea in C1=1°España / 1:108 p 13, aprendo más haciendo juegos que escribiendo en la libreta y in C1=1°España / 1:113 p 14, aprender de forma lúdica in C1=1°España / 1:116 p 15, pone un juego de ese tema y entonces eso también ayuda y se te queda e... in C1=1°España

está asociado con ☐ Formas + de tratar a los estudiantes

56 Citas:

1:2 p 1, pregunta por nosotros, se preocupa. in C1=1°España / 1:63 p 8, a ver nenes in C1=1°España / 1:111 p 14, que estuviese atento a nosotros in C1=1°España / 1:117 p 15, empatizar con los alumnos y in C1=1°España / 1:120 p 15, si vengo enfadada de la otra clase mantener la calma con la siguiente... in C1=1°España / 1:129 p 18, Que se preocupe por ti también. in C1=1°España / 1:132 p 18, Que digan cosas para que te motiven. in C1=1°España / 1:133 p 18, Si acabáis los ejercicios antes de que acabe la clase os pongo un posi... in C1=1°España / 1:135 p 18, darle tu recompensa. in C1=1°España / 2:26 p 3, que nos motiven p in C1=2°España / 2:28 p 3, tiene que ser empático y preocuparse mucho por los alumnos in C1=2°España / 2:37 p 3, los estaba haciendo bien y eso motiva in C1=2°España / 2:39 p 3, Y ayudó en el examen. in C1=2°España / 2:55 p 6, ser más cercana con los alumnos que no se aburran in C1=2°España / 2:59 p 6, que se pone en el lugar del otro y in C1=2°España / 2:67 p 6, y estaría con ellos preguntándoles, in C1=2°España / 3:1 p 1, que entienda que el alumno tiene días buenos y días malos y in C1=3°España / 3:18 p 4, te hace la clase más llevadera in C1=3°España / 3:25 p 5, que nos trate a todos por igual in C1=3°España / 3:60 p 11, hablando mucho con los alumnos y creando una buena relación in C1=3°España / 4:4 p 2, amigo de los alumnos in C1=4°España / 4:8 p 4, si alguna vez tenéis dudas preguntame y in C1=4°España / 4:9 p 6, ablarle como si fueras una persona importante, in C1=4°España / 4:11 p 6, Te da libertad para decirle tal no lo he entendido in C1=4°España / 4:12 p 7, te pregunta cómo estas in C1=4°España / 4:13 p 7, ve con cara rara y te dice que te pasa es que no estas teniendo un b... in C1=4°España / 4:20 p 10, que crea en ti, in C1=4°España / 4:24 p 11, daría a escoger y in C1=4°España / 4:25 p 11, despertar el interés in C1=4°España / 4:27 p 12, empujen a el decir "yo voy a conseguir, aunque no me salgan bien..." y t... in C1=4°España / 4:28 p 12, que te hagan pensar y te hagan sentirte orgullosa de ti misma por ha... in C1=4°España / 4:29 p 12, si lo saca bien lo felicitará. in C1=4°España / 4:30 p 12, adaptaría una metodología para él, la que él necesitara... in C1=4°España / 4:31 p 12, yo sería amable cuando se tiene que ser y estricto cuando se tiene que... in C1=4°España / 4:32 p 12, iría familiarizándome con ellos in C1=4°España / 5:4 p 1, involucra a los alumnos. in C2=1°Italia / 5:5 p 1, pregunta después de haber explicado para ver si los alumnos han ente... in C2=1°Italia / 5:8 p 2, hay que tomarlas individualmente para explicarles bien las cosas. in C2=1°Italia / 5:14 p 4, estableces una relación más profunda con los alumnos in C2=1°Italia / 5:15 p 4, más capaz de entenderlos, in C2=1°Italia / 5:17 p 4, No sería demasiado estricto, sería amable con mis alumnos, pero esta... in C2=1°Italia / 6:1 p 1, ayuda mucho a estudiar in C2=2°Italia / 6:2 p 1, te ayudan con los controles de interrogatorio in C2=2°Italia / 6:6 p 1, trata de animarnos a no pensar en la votación sino en lo que hicimos m... in C2=2°Italia / 6:8 p 2, poner disciplina en el aula in C2=2°Italia / 6:24 p 4, trata de ayudarme a tener el mismo estado de ánimo. in C2=2°Italia / 6:25 p 4, me hace entender donde me equivoqué in C2=2°Italia / 6:31 p 5, Te ayuda a asentar tus pensamientos. in C2=2°Italia / 6:43 p 6, Cuando hay controles puedo entender cuándo me equivoqué in C2=2°Italia / 6:46 p 6, nos ayudó a encontrar una salida al problema in C2=2°Italia / 6:53 p 7, Si estuviera en problemas, lo ayudaría sin decir demasiadas cosas. in C2=2°Italia / 6:54 p 7, Trataría de averiguar qué está mal. in C2=2°Italia / 6:56 p 7, escucharía a mis alumnos. in C2=2°Italia / 6:57 p 7, pensaría en el bienestar de mi alumno in C2=2°Italia / 6:63 p 8, Cultivar la relación entre alumno y profesor para luego comprenderlo... in C2=2°Italia / 7:5 p 3, Nos incluyen en la lección in C2=3°Italia

está asociado con ☐ Actividades que ganan el interes del estudiante

66 Citas:

1:20 p 2, ue nos entretengamos y que a la vez aprendamos. in C1=1°España / 1:21 p 2, divertido, algún juego, algún mini juego dentro de la teoría in C1=1°España / 1:22 p 3, hacemos ejercicios, y después jugamos con juegos del tema q in C1=1°España / 1:24 p 3, tema que estamos viendo, hacemos unos cuantos ejercicios, quince o vei... in C1=1°España / 1:25 p 3, competición in C1=1°España / 1:26 p 3, ueden ser cosas manuales in C1=1°España / 1:27 p 3, que pusieran tablets para trabajar. in C1=1°España / 1:30 p 4, Cuando estamos más, aprendemos más, más se nos quedan las cosas, porqu... in C1=1°España / 1:31 p 4, nos ponemos en parejas y entonces pensamos los dos a la misma vez y... in C1=1°España / 1:32 p 4, Competividad. in C1=1°España / 1:53 p 7, Algunos profesores de música sacan al patio a la gente y les enseñan a... in C1=1°España / 1:54 p 8, cambiáis un poco de ambiente. in C1=1°España / 1:86 p 10, ando nos hace aprender los mapas, nos lo hace con una plataforma in C1=1°España / 1:87 p 11, Con un juego. in C1=1°España / 1:90 p 11, nos da para que lo hagamos en nuestra casa in C1=1°España / 1:91 p 11, ue podamos buscarlo en el libro, google o donde queramos in C1=1°España / 1:92 p 11, nos pone en la pizarra digital un mapa y tenemos que ir dándole a los... in C1=1°España / 1:93 p 11, muchas actividades distintas para que aprendáis más fácil. in C1=1°España / 1:94 p 11, Si para que aprobemos y a la vez nos o pasemos bien. in C1=1°España / 1:98 p 12, Los juegos. in C1=1°España / 1:99 p 12, Participamos en grupos. in C1=1°España / 1:109 p 14, las que hacemos en el ordenador, todo tipo, porque así aprendo más in C1=1°España / 1:110 p 14, uando trabajamos por grupos, in C1=1°España / 1:116 p 15, pone un juego de ese tema y entonces eso también ayuda y se te queda e... in C1=1°España / 1:118 p 15, bajaramos al patio o algo, para que nos de el aire y in C1=1°España / 1:123 p 17, una presentación de Google o algún trabajo eso ayudaría más. in C1=1°España / 1:128 p 17, fotografías y ves un video, tienes como muchos más recursos que apoy... in C1=1°España / 1:131 p 18, ejercicios prácticos como juegos, o salir al patio, buscar pistas de... in C1=1°España / 2:18 p 2, debates entonces escuchas al otro y le puedes debatir con tus propio... in C1=2°España / 2:40 p 3, actividades en las que mezclen diferentes conceptos in C1=2°España / 2:44 p 4, uando hacemos trabajos en grupo sirve mucho porque a parte de aprender... in C1=2°España / 2:45 p 4, se me quedan mejor con los trabajos. in C1=2°España / 2:52 p 6, preparando algunos juegos para que se le quedaran mejor los conocim... in C1=2°España / 2:57 p 6, tamos dando una cosa que las actividades de esa cosa sirvan para la vi... in C1=2°España / 2:61 p 6, ecomendamos libros documentales o series que sean divertidas y in C1=2°España / 2:62 p 6, dibujo animado que enseñe in C1=2°España / 2:63 p 6, documental histórico que sea muy entretenido in C1=2°España / 3:20 p 4, te da ejemplos de la vida cotidiana que te ayuda mas a hacerlo in C1=3°España / 3:36 p 6, mucha interacción entre profesor y alumno in C1=3°España / 3:38 p 6, que ponga ejemplos in C1=3°España / 3:40 p 6, cosas que pasen en la vida real in C1=3°España / 3:44 p 7, practicas de un programa de ordenador in C1=3°España / 3:54 p 10, trabajo, una pancarta o un mural e incluso un trabajo oral y in C1=3°España / 3:59 p 11, ue la clase sea más dinámica y más fácil de llevar. in C1=3°España / 4:18 p 8, i, una exposición in C1=4°España / 4:19 p 9, néis prácticas, dependiendo de los dotes de cada un in C1=4°España / 4:21 p 10, que te entrene para el examen in C1=4°España / 4:33 p 12, de juegos interactivos in C1=4°España / 5:9 p 2, ir de viaje in C2=1°Italia / 5:10 p 3, una cartelera in C2=1°Italia / 6:4 p 1, unos cuantos ejercicios, pero son de nivel medio, por lo que es para a... in C2=2°Italia / 6:5 p 1, películas, in C2=2°Italia / 6:12 p 2, videos a menudo divertidos in C2=2°Italia / 6:19 p 3, subrayar las cosas más fundamentales in C2=2°Italia / 6:20 p 3, acernos hacer pequeños papeles donde escribimos la pregunta detrás y... in C2=2°Italia / 6:23 p 4, mapa con palabras clave in C2=2°Italia / 6:40 p 6, muestra los videos, nos hace hacer mapas, resúmenes in C2=2°Italia / 6:41 p 6, A partir de unas tareas nos hace jugar in C2=2°Italia / 6:47 p 6, son las tarjetas flash. in C2=2°Italia / 6:48 p 6, arjetas didácticas in C2=2°Italia / 6:59 p 8, llevar a mis alumnos al jardín para explicarles cosas y que estén má... in C2=2°Italia / 6:62 p 8, llévelos alrededor para que conecten un entorno con un tema. in C2=2°Italia / 6:64 p 8, 7 muchos esquemas in C2=2°Italia / 7:3 p 3, los carteles in C2=3°Italia / 7:4 p 3, libro hecho a mano in C2=3°Italia / 7:7 p 3, diagrama en la pizarra, in C2=3°Italia

está asociado con ☐ Actividades que promueven la autonomía

9 Citas:

2:23 p 2, a veces necesitas que te ayuden a verlo, a valorar lo que tenemos. in C1=2°España / 2:47 p 4, buscar información tú solo sin que nadie te ayude. in C1=2°España / 2:48 p 5, aprendes más por ti solo esforzándote por tus propios medios que que el... in C1=2°España / 2:49 p 5, actividades así en clase que te dan la libertad para hacerlo in C1=2°España / 2:68 p 6, e digo a quien puede investigar algo en casa in C1=2°España / 3:55 p 10, stás más pendiente de buscar la información, in C1=3°España / 4:22 p 10, no era estudiantia de memoria sino entenderla y in C1=4°España / 4:23 p 10, --11, lo estudias por ti misma tienes claro el por qué del trabajo: sabes lo... in C1=4°España / 6:36 p 5, te deja libre que te permite encontrar tu método de estudio y aplicarl... in C2=2°Italia

está asociado con ☐ Modo + de mantener la disciplina (2)

6 Citas:

1:19 p 2, Una forma de entretenernos in C1=1°España / 2:20 p 2, ando llegó un alumno nuevo hace poco que era refugiado de Ucrania, ha... in C1=2°España / 5:6 p 1, debe ayudar a los alumnos a comportarse correctamente también a esta... in C2=1°Italia / 5:7 p 2, establecen reglas, pero también dejan hablar a aquellos que quieren hab... in C2=1°Italia / 5:21 p 4, ver la relación que tienen los compañeros in C2=1°Italia / 6:9 p 2, identificar a los sujetos que más hacen, que más molestan tratando d... in C2=2°Italia

está asociado con ☐ Conocimiento del profesor sobre su asignatura

7 Citas:

2:1 p 1, Un profesor que sepa explicar in C1=2°España / 2:50 p 6, que me gustara la asignatura que estoy dando po in C1=2°España / 2:51 p 6, cuando le gusta la da más entusiasmado y in C1=2°España / 2:56 p 6, mostrarles que me gusta lo que estoy haciendo para que les guste mí... in C1=2°España / 3:19 p 4, le gusta la materia in C1=3°España / 3:22 p 4, o es lo mismo saber una asignatura que enseñársela a in C1=3°España / 5:1 p 1, es un profesor muy confiado, digamos, que sabe cosas, que explica todo... in C2=1°Italia

está asociado con ☐ Conocimiento del profesor sobre otras asignaturas

1 Citas:

6:28 p 4, la resolución de problemas in C2=2°Italia

está asociado con ☐ Explicación Teórica

4 Citas:

1:12 p 1, Las veces que haga falta. in C1=1°España / 1:115 p 15, la teoría la explicaría en video o algo in C1=1°España / 2:43 p 4, el cómo lo explica el profesor para que lo entiendas mejor y que prueb... in C1=2°España / 6:51 p 7, Explique lo esencial sin dar demasiadas vueltas, poniendo a los alumno... in C2=2°Italia

☒ está asociado con ☐ ○ Proceso de evaluación

13 Citas:

1:124 p 17, la participación, comportamiento y las tareas en clase y en casa in C1=1°España / 1:125 p 17, haría dos exámenes y luego otro que fuera una presentación de google in C1=1°España / 3:45 p 8, subir mas el porcentaje del trabajo diario y in C1=3°España / 3:46 p 8, oralmente in C1=3°España / 3:47 p 8, los deberes que nos vaya mandando in C1=3°España / 3:48 p 8, mas deberes y practica que el examen in C1=3°España / 5:12 p 3, : Un test in C2=1°Italia / 5:13 p 3, verificación de las preguntas orales in C2=1°Italia / 5:16 p 4, la evaluación en lugar de los votos sería mejor con comentarios, in C2=1°Italia / 5:20 p 4, Haría muy pocos controles in C2=1°Italia / 5:23 p 4, prueba oral para que los alumnos expresen sus propias palabras. in C2=1°Italia / 5:24 p 5, haría un máximo de cuatro pruebas por año in C2=1°Italia / 5:25 p 5, en cada capítulo haría una prueba escrita y al final del año un gen... in C2=1°Italia

○ Proceso de evaluación

13 Citas:

1:124 p 17 in C1=1°España

la participación, comportamiento y las tareas en clase y en casa

1:125 p 17 in C1=1°España

haría dos exámenes y luego otro que fuera una presentación de google

3:45 p 8 in C1=3°España

subir mas el porcentaje del trabajo diario y

3:46 p 8 in C1=3°España

oralmente

3:47 p 8 in C1=3°España

los deberes que nos vaya mandando

3:48 p 8 in C1=3°España

mas deberes y practica que el examen

5:12 p 3 in C2=1°Italia

: Un test

5:13 p 3 in C2=1°Italia

verificación de las preguntas orales

5:16 p 4 in C2=1°Italia

la evaluación en lugar de los votos sería mejor con comentarios,

5:20 p 4 in C2=1°Italia

Haría muy pocos controles

5:23 p 4 in C2=1°Italia

prueba oral para que los alumnos expresen sus propias palabras.

5:24 p 5 in C2=1°Italia

haría un máximo de cuatro pruebas por año

5:25 p 5 in C2=1°Italia

en cada capítulo haría una prueba escrita y al final del año un genarle para ver si han estudiado

1 Códigos:

☒ está asociado con ☐ ○ Proceso de enseñanza +

27 Citas:

1:10 p 1, hay profesores que cuando le decimos que repitan las cosas para que lo... in C1=1°España / 1:14 p 2, enseña de forma en la que te puedes reir y pasártelo bien, in C1=1°España / 1:24 p 3, tema que estamos viendo, hacemos unos cuantos ejercicios, quince o ve... in C1=1°España / 1:29 p 4, que no sea todo tan abstracto sino también teórico. in C1=1°España / 1:121 p 16, Que no empezamos otro tema antes de que hagamos el examen. in C1=1°España / 1:126 p 17, xamen tú te lo estudias todo de memoria y cuando haces el examen alo... in C1=1°España / 2:1 p 1, Un profesor que sepa explicar in C1=2°España / 2:29 p 3, dedique un poco de tiempo de la clase a explicamos qué podíamos haber... in C1=2°España / 2:30 p 3, que se centre más en que nosotros aprendamos in C1=2°España / 2:32 p 3, reocuparse más de que nosotros aprendamos bien algo antes que dar mu... in C1=2°España / 2:43 p 4, el cómo lo explica el profesor para que lo entiendas mejor y que prob... in C1=2°España / 2:58 p 6, dar teoría luego hacer una practica con juegos o algún trabajo en gr... in C1=2°España / 3:33 p 6, una clase en la que hay buen rollo in C1=3°España / 3:41 p 6, nos lo explica con sus palabras, in C1=3°España / 3:43 p 7, que haya un día de teoría, otro de práctica in C1=3°España / 4:1 p 1, o explica con una manera que va a ser más fácil para nosotros entend... in C1=4°España / 4:26 p 11, harías interesantes in C1=4°España / 5:26 p 5, haría dar muchos ejemplos y p in C2=1°Italia / 6:7 p 1, llamar la atención P2 sobre cosas más importantes que debemos recorda... in C2=2°Italia / 6:10 p 2, logra explicar muchas páginas con pocas palabras de forma clara y se... in C2=2°Italia / 6:15 p 2, Primero nos lo muestra en la pizarra, luego nos hace hacer unos ejer... in C2=2°Italia / 6:49 p 7, Involucrar al alumno es muy importante in C2=2°Italia / 6:50 p 7, adoptaría un método diferente. in C2=2°Italia / 6:55 p 7, lo explicó de nuevo, de una manera más amigable. in C2=2°Italia / 6:60 p 8, Enseñar muchos métodos en la enseñanza. in C2=2°Italia / 6:61 p 8, líveelos alrededor para que conecten un entorno con un tema in C2=2°Italia / 7:6 p 3, Nos sentimos implicados en ella in C2=3°Italia

○ Procesos de enseñanza -

10 Citas:

1:36 p 5 in C1=1°España

Los libros.

1:37 p 5 in C1=1°España

Las clases de música

1:38 p 5 in C1=1°España

Música,

1:39 p 5 in C1=1°España

en el currículo

1:49 p 7 in C1=1°España

no quiere hacer algo divertido, siempre esta con lo mismo, y lo mismo, y lo mismo.

1:50 p 7 in C1=1°España

Todas las clases son iguales

1:55 p 8 in C1=1°España

No aplica ningún tema para divertirnos,

1:58 p 8 in C1=1°España

Todo muy técnico y no lo intenta adaptar a vosotros

3:52 p 10 in C1=3°España

Solamente memorizas

6:29 p 4 in C2=2°Italia

pensamientos negativos en las lecciones.

4 Códigos:

☒ es causa de ☐ ○ Actitudes -

9 Citas:

1:75 p 9, no vengas cabreado de una clase para nosotros in C1=1°España / 1:76 p 9, vengas a esta clase a pagarlo con nosotros in C1=1°España / 3:5 p 2, un profesor borde que si "no haces esto" te penaliza con la asignatu... in C1=3°España / 3:11 p 3, Autoridad, pero que no se crea superior a nosotros. in C1=3°España / 3:42 p 7, todos los días lo mismo in C1=3°España / 3:49 p 9, no piensa mucho en nosotros. in C1=3°España / 4:6 p 3, se quiere sacar conflicto con cualquier cosa. in C1=4°España / 6:11 p 2, severa con respecto a los criterios de evaluación en las preguntas in C2=2°Italia / 6:35 p 5, te impone un método de estudio o te impone con violencia. in C2=2°Italia

☒ está asociado con ☐ ○ Formas - de tratar a los estudiantes

21 Citas:

1:46 p 7, le dijo "a jefatura" in C1=1°España / 1:56 p 8, la voz muy seria, siempre; in C1=1°España / 1:60 p 8, nos llamó guarros in C1=1°España / 1:61 p 8, Nos llamaba cosas in C1=1°España / 1:62 p 8, os faltó el respeto in C1=1°España / 1:66 p 8, con el tono fuerte in C1=1°España / 1:67 p 8, como obligado. in C1=1°España / 1:68 p 8, ya predispone un mal comportamiento in C1=1°España / 1:101 p 12, i, pues tienes una pregunta literal te responde diciendo, pues no se n... in C1=1°España / 1:106 p 13, s profesores no amenazan tanto con poner partes, o llamar a casa... in C1=1°España / 2:3 p 1, os esté vacilando o riéndose de nosotros in C1=2°España / 2:25 p 3, los profesores deberían aprender que no todos tienen la misma capacida... in C1=2°España / 2:27 p 3, que no nos estén forzando a ser lo máximo in C1=2°España / 2:31 p 3, tienes una duda te dicen que ya lo han explicado y si no te has ente... in C1=2°España / 3:8 p 2, ue te humilla delante de todas las personas in C1=3°España / 3:9 p 3, o te suelen creer. in C1=3°España / 3:10 p 3, no les interesa... in C1=3°España / 3:14 p 4, si hay un profesor que te contesta mal, tú no vas a hacer más pregun... in C1=3°España / 3:26 p 5, tienen favoritismo in C1=3°España / 3:50 p 9, Hay muchos profesores que nos dicen que porqué nos hemos apuntado a un... in C1=3°España / 4:6 p 3, se quiere sacar conflicto con cualquier cosa. in C1=4°España

☒ está asociado con ☐ ○ Actividades que desmotivan a los alumnos

8 Citas:

1:43 p 6, A la mínima, te manda páginas de copiadnos. in C1=1°España / 1:44 p 6, Manda copias por todo in C1=1°España / 1:57 p 8, y no intenta aplicar algún juego. in C1=1°España / 1:89 p 11, si tú me lo tienes que enseñar a pecho in C1=1°España / 1:122 p 17, siempre es lo mismo un examen in C1=1°España / 2:41 pp 3-4, memorizas todo y luego lo sueltas en el examen y ya no te acuerdas q in C1=2°España / 2:54 p 6, con trabajos mas prácticos o severos sientes que lo estas haciendo p... in C1=2°España / 3:53 p 10, los temas son muy densos y muy largos in C1=3°España

☒ está asociado con ☐ ○ Modo - de mantener la disciplina

2 Citas:

1:64 p 8, "levántate a coger el papel in C1=1°España / 1:65 p 8, o lo recoges o te mando a jefatura" in C1=1°España

○ Relación con el estudiante -

0 Citas

1 Códigos:

☒ está asociado con ☐ ○ Formas - de tratar a los estudiantes

21 Citas:

1:46 p 7, le dijo "a jefatura" in C1=1°España / 1:56 p 8, la voz muy seria, siempre; in C1=1°España / 1:60 p 8, nos llamó guarros in C1=1°España / 1:61 p 8, Nos llamaba cosas in C1=1°España / 1:62 p 8, os faltó el respeto in C1=1°España / 1:66 p 8, con el tono fuerte in C1=1°España / 1:67 p 8, como obligado. in C1=1°España / 1:68 p 8, ya predispone un mal comportamiento in C1=1°España / 1:101 p 12, i, pues tienes una pregunta literal te responde diciendo, pues no se n... in C1=1°España / 1:106 p 13, s profesores no amenazan tanto con poner partes, o llamar a casa... in C1=1°España / 2:3 p 1, os esté vacilando o riéndose de nosotros in C1=2°España / 2:25 p 3, los

“La perspectiva del alumno sobre el docente eficaz y las prácticas docentes eficaces”

profesores deberían aprender que no todos tienen la misma capacidad... in C1=2°España / 2:27 p 3, que no nos estén forzando a ser lo máximo in C1=2°España / 2:31 p 3, tienes una duda te dicen que ya lo han explicado y si no te has enterado... in C1=2°España / 3:8 p 2, ue te humilla delante de todas las personas in C1=3°España / 3:9 p 3, o te sienten creer in C1=3°España / 3:10 p 3, no les interesa... in C1=3°España / 3:14 p 4, si hay un profesor que te contesta mal, tú no vas a hacer más preguntas... in C1=3°España / 3:26 p 5, tienen favoritismo in C1=3°España / 3:50 p 9, Hay muchos profesores que nos dicen que porque nos hemos apuntado a un... in C1=3°España / 4:6 p 3, se quiere sacar conflicto con cualquier cosa. in C1=4°España

○ Relación con el estudiante+

4 Citas:

1:6 p 1 in C1=1°España

Un profesor con el que pueda coger confianza.

1:8 p 1 in C1=1°España

Para explicar y todo eso.

1:11 p 1 in C1=1°España

estas aquí para enseñar

1:117 p 15 in C1=1°España

empatizar con los alumnos y

1 Códigos:

☒ es causa de ○ Formas + de tratar a los estudiantes

56 Citas:

1:2 p 1, pregunta por nosotros, se preocupa. in C1=1°España / 1:63 p 8, a ver nenes in C1=1°España / 1:111 p 14, que estuviese atento a nosotros in C1=1°España / 1:117 p 15, empatizar con los alumnos y in C1=1°España / 1:120 p 15, si vengo enfadada de la otra clase mantener la calma con la siguiente... in C1=1°España / 1:129 p 18, Que se preocupe por ti también. in C1=1°España / 1:132 p 18, Que digan cosas para que te motiven. in C1=1°España / 1:133 p 18, Si acabáis los ejercicios antes de que acabe la clase os pongo un posito... in C1=1°España / 1:135 p 18, darte tu recompensa. in C1=1°España / 2:26 p 3, que nos motiven p in C1=2°España / 2:28 p 3, tiene que ser empático y preocuparse mucho por los alumnos in C1=2°España / 2:37 p 3, los estaba haciendo bien y eso motiva in C1=2°España / 2:39 p 3, Y ayudó en el examen. in C1=2°España / 2:55 p 6, ser mas cercana con los alumnos que no se aburran in C1=2°España / 2:59 p 6, que se pone en el lugar del otro y in C1=2°España / 2:67 p 6, y estaría con ellos preguntándoles. in C1=2°España / 3:1 p 1, que entienda que el alumno tiene días buenos y días malos y in C1=3°España / 3:18 p 4, te hace la clase más llevadera in C1=3°España / 3:25 p 5, que nos trate a todos por igual in C1=3°España / 3:60 p 11, hablando mucho con los alumnos y creando una buena relación in C1=3°España / 4:4 p 2, amigo de los alumnos in C1=4°España / 4:8 p 4, si alguna vez tenéis dudas preguntarme y in C1=4°España / 4:9 p 6, ablatre como si fueras una persona importante. in C1=4°España / 4:11 p 6, Te da libertad para decirte tal no lo he entendido in C1=4°España / 4:12 p 7, te pregunta cómo estas in C1=4°España / 4:13 p 7, ve con cara rara y te dice que te pasa es que no estas teniendo un b... in C1=4°España / 4:20 p 10, que crea en ti. in C1=4°España / 4:24 p 11, daría a escoger y in C1=4°España / 4:25 p 11, despertar el interés in C1=4°España / 4:27 p 12, empujen a el decir "lo voy a conseguir, aunque no me salgan bien..." y L... in C1=4°España / 4:28 p 12, que te hagan pensar y te hagan sentirte orgullosa de ti misma por ha... in C1=4°España / 4:29 p 12, si lo saca bien lo felicitará in C1=4°España / 4:30 p 12, adaptaría una metodología para él, la que él necesitara... in C1=4°España / 4:31 p 12, yo sería amable cuando se tiene que ser y estricto cuando se tiene que... in C1=4°España / 4:32 p 12, iría familiarizándome con ellos in C1=4°España / 5:4 p 1, involucra a los alumnos. in C2=1°Italia / 5:5 p 1, pregunta después de haber explicado para ver si los alumnos han ente... in C2=1°Italia / 5:8 p 2, hay que tomarlas individualmente para explicarles bien las cosas. in C2=1°Italia / 5:14 p 4, establece una relación más profunda con los alumnos in C2=1°Italia / 5:15 p 4, más capaz de entenderlos. in C2=1°Italia / 5:17 p 4, No sería demasiado estricto, sería amable con mis alumnos, pero esta... in C2=1°Italia / 6:1 p 1, ayuda mucho a estudiar in C2=2°Italia / 6:2 p 1, te ayudan con los controles de interrogatorio in C2=2°Italia / 6:6 p 1, trata de animarnos a no pensar en la votación sino en lo que hicimos m... in C2=2°Italia / 6:8 p 2, poner disciplina en el aula in C2=2°Italia / 6:24 p 4, trata de ayudarme a tener el mismo estado de ánimo. in C2=2°Italia / 6:25 p 4, me hace entender donde me equivoco in C2=2°Italia / 6:31 p 5, Te ayuda a asentar tus pensamientos. in C2=2°Italia / 6:43 p 6, Cuando hay controles puedo entender cuándo me equivoco in C2=2°Italia / 6:46 p 6, nos ayudó a encontrar una salida al problema in C2=2°Italia / 6:53 p 7, Si estuviera en problemas, lo ayudaría sin decir demasiadas cosas. in C2=2°Italia / 6:54 p 7, Trataría de averiguar qué está mal. in C2=2°Italia / 6:56 p 7, escucharía a mis alumnos. in C2=2°Italia / 6:57 p 7, pensaría en el bienestar de mi alumno in C2=2°Italia / 6:63 p 8, Cultivar la relación entre alumno y profesor para luego comprenderlo... in C2=2°Italia / 7:5 p 3, Nos incluyen en la lección in C2=3°Italia

que sea sereno, que eso nos transmite más confianza in C1=2°España / 2:10 p 1, puede guiarte in C1=2°España / 2:12 p 1, que seas amable, formal, in C1=2°España / 2:38 p 3, y nos dijo que podía subir algo de nota a los que la terminaran y eso... in C1=2°España / 2:53 p 6, que disfrutes haciendo tu trabajo in C1=2°España / 2:60 p 6, a parte de dar teoría a jugar a juegos y acercarme a los alumnos in C1=2°España / 2:64 p 6, Sería estricto pero no tanto p in C1=2°España / 3:1 p 1, que entienda que el alumno tiene días buenos y días malos y in C1=3°España / 3:2 p 1, ue se preocupe por nosotros in C1=3°España / 3:4 p 2, na persona simpática, que te sepa explicar y que te sepa entender y... in C1=3°España / 3:12 p 4, s amable con los alumnos, tiene empatía in C1=3°España / 3:21 p 4, que esté interesado en que aprendamos in C1=3°España / 3:24 p 5, que se quede claro que le interesa, que quiere explicar in C1=3°España / 3:27 p 5, tiene paciencia in C1=3°España / 3:37 p 6, que cuente anécdotas que tenga que ver con eso in C1=3°España / 3:51 p 10, van justo a tus necesidades in C1=3°España / 3:56 p 11, tener educación. in C1=3°España / 3:57 p 11, Variar la metodología in C1=3°España / 3:58 p 11, comprender mejor a los alumnos. S in C1=3°España / 4:2 p 1, tener mucho respeto a los alumnos in C1=4°España / 4:4 p 2, amigo de los alumnos in C1=4°España / 4:10 p 6, iene respeto con todo el mundo, y da su clase con mucha alegría, le en... in C1=4°España / 5:4 p 1, involucra a los alumnos. in C2=1°Italia / 5:22 p 4, ver la relación que tienen los compañeros entre ellos, para ver cómo... in C2=1°Italia / 6:3 p 1, se ríe con nosotros. in C2=2°Italia / 6:13 p 2, explicando siempre las diferentes lecciones de una manera divertida... in C2=2°Italia / 6:16 p 3, se interesa tanto por sus alumnos como por sus pasiones. in C2=2°Italia / 6:18 p 3, ran muy eficientes, eran muy buenos in C2=2°Italia / 6:22 p 3, empre está disponible para nosotros. in C2=2°Italia / 6:30 p 4, subestimamos o insultamos nuestro cuerpo nuestra persona y nos hacen e... in C2=2°Italia / 6:33 p 5, te he enseñado un método, tienes que encontrar el tuyo in C2=2°Italia / 6:34 p 5, no es una profesora que te impone un método de estudio o te impone con... in C2=2°Italia / 6:50 p 7, adoptaría un método diferente. in C2=2°Italia / 6:52 p 7, Ayudaría a los que no entienden con calma diciendo que la lección es s... in C2=2°Italia / 6:58 p 7, ensaría en el bienestar de mi alumn in C2=2°Italia / 6:60 p 8, Enseñar muchos métodos en la enseñanza. in C2=2°Italia / 7:1 p 1, echar una mano al alumno in C2=3°Italia / 7:2 p 1, star siempre a su lado y in C2=3°Italia

○ Y que nunca se tome a mal las cosas.

0 Citas

0 Códigos

○ Resultados de aprendizaje eficaz

3 Citas:

1:7 p 1 in C1=1°España

Que tenga paciencia c

1:28 p 4 in C1=1°España

se me quedaba más en la mente

1:127 p 17 in C1=1°España

te enteras más de ese tema.

1 Códigos:

☒ es causa de ○ Actitudes +

49 Citas:

1:72 p 9, desde el primer momento que entre a la clase esté de buen humor in C1=1°España / 1:95 p 11, iempre viene con buen humor. in C1=1°España / 1:96 p 11, Siempre gasta alguna broma que otra in C1=1°España / 1:114 p 15, siempre que los alumnos me pregunten algo pues yo les respondo, o sea... in C1=1°España / 1:117 p 15, empatizar con los alumnos y in C1=1°España / 1:119 p 15, no llegar enfadada y in C1=1°España / 2:2 p 1, ue se lleve bien con nosotros in C1=2°España / 2:4 p 1, que tenga empatía in C1=2°España / 2:5 p 1, . si no entendemos algo o lo que sea él está ahí para explicarnos in C1=2°España / 2:6 p 1, está para ayudarnos. in C1=2°España / 2:7 p 1, que explique que se le entienda, que sea amable in C1=2°España / 2:8 p 1,

9.8. Documento nº8

9.8.1. Encuesta on-line (ejemplos)



À propos de la PERSONNALITÉ et des PRATIQUES d'un bon enseignant



Sobre la PERSONALIDAD y PRACTICAS del buen docente

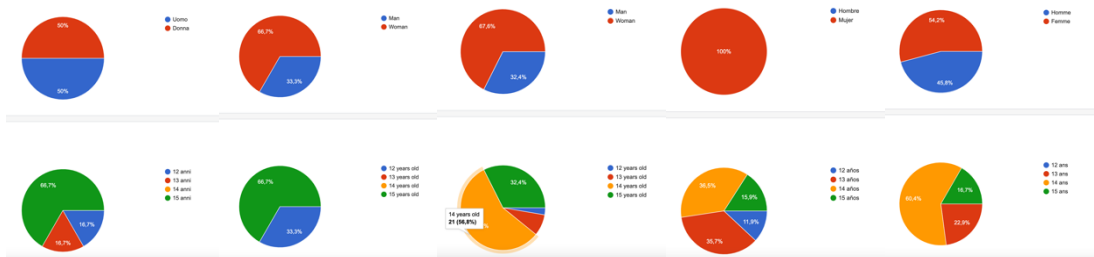


About PERSONALITY and PRACTICES of a good teacher



Sulla PERSONALITÀ e le PRATICHE del buon insegnante

310



9.9. Documento nº9

9.9.1. Tabla-síntesis de comparativa entre perspectivas (positiva)

Informe + Delors	Docente Eficaz	Enseñanza eficaz	Curriculo diferenciado	Aprendizaje-Comprensión	Desarrollo completo alumno	Jerarquía comprensiva	Perspectiva alumnos	Ejemplos
PER SER (valores virtudes interiores)	CÓMO ES (personalmente) Motivador Entusiasta Talento	PASIÓN = Afect + ímpic + respeto + admiración <i>Invitación- estímulo</i>	Personalizado, Estructurado. -Unidades integradas *Exponer	Afirmación	PERSONALIDAD Autosensia/autocconcepto Seguridad/confianza Reflexión/ Conciencia si	Físico y seguro (homeostasis) Privacidad y moralidad (familiaridad) Corporal + Identidad YO	Personalidad positiva; Forma adecuada de relacionarse con ais.; Influencia cualidades positivas en aprendiz.	Docente eficaz: empáticos, colaboradores respetuosos, innovadores, divertidos, eficientes (logran aprendizaje). Aprendizaje= confianza (atención + interés + motivación) Respeto + compromiso = Aprenden mejor (largo plazo) Libertad y auto-aceptación = amistad, afecto, ayuda, escucha atenta, apoyo, alegría, simpático, da seguridad al alumno y cercanía. Inciden en su aprendizaje ayudándolos a tener un mejor carácter, convertirse en un adulto educado y formal, ser mejores personas.
AL CONVIVIR (actitudes frente externo)	QUÉ PIENSA (otros) Atribuciones Expectativas Teorías Proactividad (clima aula)	ENSEÑANZA FLEXIBLE Y adaptada a alumnos <i>Oportunidad</i>	Importante para todos (motivante) -actividad grupo *Recordar	Cooperación Contribución	CONVIVENCIA Transparencia/Espontaneo Cooperación/ Participación Amabilidad/ Acogedor Parte activa del conjunto	Afiliación (amistad, afecto, confianza) Exposición OTROS	Actitudes positivas; Trato adecuado al.; Cultivo buen clima. [1.a+b+c+d]	Escucha activamente, buen trato: cree en ti; permite participación; libertad elección; motiva alumno; aumenta autoestima, autocconcepto y autoeficacia; anima al.; Tener ocupación/trabajo interés; no ociosidad; Propuesta de comportamiento y ejemplaridad; Respeto y buen funcionamiento; Normas adecuadas y compartidas; Educar= contenidos + comportamiento;
PRO CONOCER (sabiduría/ contenidos Tª)	QUÉ SABE (Tª) Saber general Dominio Exposición Tª (didáctica- instrucción)	At. Continua (adaptar enseñanza equilibrio conc-ai) <i>Inversión</i>	Focalizado -representar contenidos y aprendizos *comprender	Progresión conocimiento Poder aprender	APRENDIZAJE Tª Centrado Objeto (proces) Abstracción (cognitivo) Contextualización	Reconocimiento (respetar, identificar; admitir como cierto) Actividad RACIONAL	Conocimiento sobre su asignatura.; Explicación teórica; Explicación sub-obj.; [2.a+b+c]	Pasión/Vocación y confianza en la enseñanza; explicación diversa y metodología variada para adaptarse al entendimiento y particularidad del alumno, paso de razonamiento subjetivo a objetivo con variedad metodológica según el tema y el alumno
NO HACER (Aplicación p: neural)	QUÉ HACE (Pª) -Planificación (tiempo/recurso) -Gestión Aula (CL Management) Disciplina (reglas y rutinas) -Aplicación práctica (actividades)	Consistente y profunda (complejidad, estructura y Persistencia)	Atrae interés + implicación + compromiso -laboratorios de clase + experiencias auténticas *aplicar+ analizar	Profundidad Significativas Alcanzar objetivo	DESARROLLO Pª Autonomía (elaboración) Motivación intrínseca (GA) * Interés * Participación * Exp.ópt.-Flow * Creatividad	Autorealización: (autonomía, resolución Problemas, Apertura sin prejuicio) Habilidad CONSEGUIDA	Cultivo disciplina; Actividades motivantes y autónomas; [2.d+e+f]	Pone tareas pertinentes evitando la ociosidad, se mantiene la disciplina y el buen comportamiento, se impone el respeto y se fomenta la buena relación entre estudiantes, fomenta la participación y la personalización, enseñanza interesante, divertida, motivante, didáctica coherente y dinámica, sana competencia en grupo, uso de TICs, variedad metodológica, innovación; salir del aula; elaboraciones autónomas, libertad de elección, diagramas y otros recursos adaptados al proceso de EA, priorizar la comprensión antes que memorización.
EVALUAR Evaluación = (crear con novedad y originalidad)	QUÉ VALORA (Ea) Evaluación = confirmación + adapta RETROALIM = regulación + continua (Evolución = valoración = retroalimentación.	EVALUARSE Autoevaluación Desafiar/Alentar/ Transformar= CREC. PERSONAL <i>Reflexión</i>	Sostenido (scaffolded) -evaluación reflexiva (se propo turno) + star model.	Activo: reto, desafío	EVALUACIÓN autoregulación: pensamiento crítico PERSONALIZACIÓN (adaptación) Autodominio	Auto-trascendencia Auto-regulación Auto-control Agencia/diligencia	Proceso de evaluación [2.g]	Permite la involucración del alumno, valorar el desarrollo del comportamiento y no únicamente a la adquisición de contenidos, atiende toda la persona, importancia de aumentar el porcentaje de otras tareas cotidianas y disminuir el de la evaluación puntual, variar los métodos tradicionales de evaluar al alumno y pasar a otros innovadores, importancia que le dan los alumnos a la retroalimentación y el conocimiento sobre lo que se ha valorado de su aprendizaje y por qué para aprender mejor de ello.
TRANSFORMACIÓN SOCIAL (Utopía necesaria)	Laboratorio profesor para el desarrollo de los alumnos.	Influencia docente en el desarrollo de los alumnos	Ed. Personalizada, individualizada	Zona de desarrollo próximo	Desarrollo personal, mejora social.	Aspiración última del ser humano	Proceso de EA positivo y aprendizaje eficaz. [2.h+i]	Buen funcionamiento clase, desafiante, motivante y propia el interés del alumno, es divertido, importancia del desarrollo sobre cantidad de contenidos, unión teoría-práctica-vida diaria, involucrar alumno, permanece a largo plazo, es significativo y útil para la vida real, trascendiendo los límites del aula.



9.10. Documento nº10

9.10.1. Tabla-síntesis de comparativa entre perspectivas (negativa)

Informe	Docente no-efficaz	Enseñanza ineficaz	Currículo uniforme	Aprendizaje simplificado	Desarrollo incompleto	Jerarquía comprensiva	Perspectiva alumnos	Ejemplos
Informe	Docente no-efficaz	Enseñanza ineficaz	Currículo uniforme	Aprendizaje simplificado	Desarrollo incompleto	Jerarquía comprensiva	Perspectiva alumnos	Ejemplos
CONOCER (T ²)	QUÉ SABE Técnicismo Pareciclismo Repetitividad (didáctica estancada)	At. Puntual (alumno debe comprender por sí- supremacia conoc.) <i>Reversión - Confusión</i>	Centralizado - ver y oír aprendidos *repetir, no entendimiento	Puntual sobre contenidos aislados <i>Deber memorizar</i>	APRENDIZAJE T² Egocéntrico (resultados) Cuantitativo (conductista) Descontextualizado Desconectado	Masa uniforme (todos iguales; binomio; atrinchamiento; enfrentamiento) <i>Pensamiento IRRACIONAL</i>	Falta relación, no atención; Explicación teórica confusa, no comprensión; [-2.a+b]	Características y actitudes frías, lejanas o incluso negativas hacia ellos; inexistencia de relación educativa eficaz sobre la cual construir el proceso de EA cuyo objeto es la educación; utilizar únicamente los libros de textos como material de apoyo; clases donde no se actualizan los métodos ni hay una variedad de los mismos, siendo altamente rígidos; la necesidad de completar los contenidos del currículo; no son divertidos; son repetitivos; todo es muy técnico; no se adaptan a los estudiantes; son de memorización; producen pensamientos negativos.
CONVIVIR (actitudes negativas)	QUÉ PIENSA (otros) No-implicación	RIGIDEZ clima-aula No-adaptado a alumnos <i>No oportunidad de participar</i>	No-relevante (aburrido, desconectado) -actividad individual <i>*Memorizar</i>	Supremacía docente Alumno-aprende “autodidacta-mente”	CONVIVENCIA Opacidad/Tensión Unidireccionalidad/ Protagonismo Descortes/Lejanía Pasividad del alumno	Retratamiento, competitividad, enfrentamiento, mal comportamiento (enemistad, no afecto, sospecha) Estronamiento YO (no unión-OTROS)	Personalidad negativa; Formas no adecuadas de relacionarse con al incidencia cualidades negativas en aprendizaje; [-1.a+b+e]	Asistir a clases con mal genio; Relación fría y lejana; inexistencia de afecto; repetir todos los días lo mismo; no es empático con los estudiantes ni se interesa por ellos; crea conflictos por cualquier cosa, generan desánimo, dificultades de atención, aburrimiento, ataque de ansiedad; limitar su proceso de aprendizaje; estilo autoritario e impositivo o pasivo y desatendido; mal ejemplo de comportamiento.
REPRODUCIR (imitación)	CÓMO ES (personalmente) Pasividad/ autoritarismo	No- relación/interac Favoritismos + falta respeto + no tiene en cuenta alumno + centrada en el docente (no ejemplaridad)	Uniforme Todos igual/ Todo/ninguna -Unidad prestablecida <i>*Docente Expone todo</i>	Impersonal Alejado-irrelevante	PERSONALIDAD Baja autoestima/autoconcepción Inseguridad/Desconfianza Falta de reflexión/ no-conciencia de sí (inconsciente de los demás) <i>Rel.Ef.Eficaz - Inexistente</i>	Inseguridad, miedo, angustia No privacidad inmoralidad (enajenación) <i>Corporal + Identidad FRUSTRADA</i>	Formas no adecuadas de relacionarse con al incidencia cualidades negativas en aprendizaje; [-1.a+b+e]	Asistir a clases con mal genio; Relación fría y lejana; inexistencia de afecto; repetir todos los días lo mismo; no es empático con los estudiantes ni se interesa por ellos; crea conflictos por cualquier cosa, generan desánimo, dificultades de atención, aburrimiento, ataque de ansiedad; limitar su proceso de aprendizaje; estilo autoritario e impositivo o pasivo y desatendido; mal ejemplo de comportamiento.
REPRODUCIR (Opreción necesaria)	Supremacía docente frente a la desventaja del alumno	Condicionamiento o docente en comportamiento alumno	Simplicidad, individualismo, automatización.	Zona de influencia y/o coacción	No-implicación personal; no compromiso vital; conveniencia acomodada	Bienestar y materialismo	Proceso EA nulo; Resultados de aprendizaje negativos [-2.f+g]	La falta de relación educativa eficaz es un obstáculo que les impide aprender y aprender como paso inicial quiere decir que no ha habido aprendizaje propiamente dicho, es decir, que es ausencia de aprendizaje. No actualizar métodos ni variarlos, rígidos, no son divertidos, son repetitivos, muy técnicos, la memorización pasiva de contenidos teóricos (en el mejor de los casos) no es un aprendizaje real ni útil para la vida fuera del aula.
REPRODUCIR (inspección externa)	QUÉ VALORA (Ev) Evaluación = Confirmación aprendizaje + refuerzo puntual. Unidireccional (no retroalimentación, alumno único responsable)	Ev. externa Reproducción fiel Obvio desarrollo pers. <i>Automatización (reproducción sistemática)</i>	Unidireccional -evaluación impositiva (alumno estudia) <i>*Sólo se enseñan + enseñar + reproducir</i>	Pasivo: cumplir, sumisión (acción estruendo - omnia responsabilidad)	EVALUACIÓN Regulación de otros: GENERALIDAD (no individualidad) Dominio de otros: Pensamiento impacto Convencia externa	No trascendencia <i>No regulación interna</i> Inmadurez Descontrol Dependencia	Proceso de evaluación negativo; [-2.e]	Reportan cómo los tipos de evaluación de su aprendizaje que es memorístico y siempre de un modo tradicional (que no lo demuestran pero sí su falta de variabilidad); afirman “sacar” todos los contenidos en una única prueba de “todo-o-nada” para después no recordar casi nada de lo que habían estudiado para dicha prueba; además, consideran injusto el porcentaje de dicha prueba por minusvalorar el esfuerzo constante de todo un curso y cuyo resultado no es fiel a los aprendizajes adquiridos.
REPRODUCIR (inspección externa)	QUÉ HACE (P²) -No- planificación (tiempo/recurso) -Imposición autoritaria/ dejaación pasiva -Aplicación práctica (no original-Isolución)	Memorística y superficial (simplicidad, materialista y unidimensional) <i>Corto plazo - volátil</i>	Lección aburrida + desinterés + no-compromiso clase-perpetuación <i>*copiar + reproducir</i>	Superficial Irrelevante Rendimiento de cuentas (resultados)	DESARROLLO P² Dependencia (copiar) Motivación extrínseca Desinterés Pasividad No experiencial No vivencial No significativo Falta de originalidad	Prima bienestar indiv. No-autorealización (dependencia, falta de capacidad, estancamiento, prejuicios)	Prácticas aburridas, no interres; Actividades desmotivantes [-2.c+d]	Las actividades que son monótonas y no innovan, manteniendo la misma estructura y ejercicios, puede contribuir solo al aprendizaje de contenidos teóricos, razonamiento simple y superficial y además a corto plazo. Actividades que no son lúdicas, divertidas o dinámicas; realizar repeticiones de copiados; copiar repeticiones injustamente; las que requieren un aprendizaje memorístico casi obligado; las que requieren memorización; trabajos más severos; que necesiten hacerse por obligación no por aprender; actividades con temas muy densos y/o muy largos.



9.11.1. Tabella-sintesi di comparativa fra prospettive (positiva)

María del Pilar Alcolea Pina

9.12. Documento nº12

9.12.1. Tabella-sintesi di comparativa fra prospettive (negative)

Relazione insegnante non efficace	Insegnamento inefficace	Curriculum uniforme	App. semplificato	Sviluppo incompleto studenti	Gerarchia completa	Prospettiva dello studente	Esempi
PERSONE	ESSERE (limitada)	COMÈ (personalmente) Passività/autoritarismo	Non-rel/interaz Favoritismo + mancanza di rispetto + non tiene conto dello studente + centrato sull'insegnante (non esemplare)	Uniforme, Lo stesso, Tutto/miente. - Unità preimpostata	PERSONALITÀ Bassa autocritica/ concetto di sé	Insicurezza, paura, angoscia	Frequentare lezioni con cattivo umore; Relazione fredda e distante, mancanza di affetto; ripetere la stessa cosa ogni giorno, non è empatico con gli studenti o interessato a loro, crea conflitti per qualsiasi cosa, genera scoraggiamento, difficoltà di attenzione, noia, attacco d'ansia, limita il loro processo di apprendimento; stile autoritario e tassativo o passivo e trascurato, cattivo esempio di comportamento.
LA	VIVERE (atteggiamenti negativi)	COSA PENSA (altro) Non coinvolgimento	RIGIDITÀ classe climatica Non adattarsi studenti No opportunità di partecipare	Non rilevante (noioso, disconnesso) -attività individuale	Supremazia degli insegnanti Studente- Imporre "autocraticamente"	REL. Efficace- inesistente	
PROFESSORI	SAPERE (T ²)	COSA SA Tecnicismo Assegnazione Ripetitività (didattica stagname)	Puntuale (lo studente deve capire da solo- Supremazia consoci) Inversione - Confusione	Centralizzato - visualizzare e ascoltare i contenuti e impararli	Puntuale sui contenuti Dover memorizzare	APPRENDIZIALE T² Egocentrico (risultati) Quantitativo (comportamentista) Decontestualizzato Sconnesso	IRRAZIONALE
INSEGNANTI	FARE (P ²)	COSA FA -Non pianifica (tempo/risorsa) -Imposizione autoritaria/abbandon o passivo -Applicazione pratica (non originale- Isolazione)	Mecanico e superficiale (semplifica, materialista e unidimensionale) Breve termine - volatile	Lezione noiosa + disinteresse + non impegno Classe -iperpetuazione	Superficiale Irrilevante Responsabilità (risultati)	SVILUPPO P² Dipendenza (copie) Motivazione estrinseca	Welfare premium indiv. Non- Realizzazione
VALUTAZIONE	VALUTAZ (ispezione esterna)	COSA APPREZZA (Val) Valutazione = Confermazioni apprendimento + performance Puntuale, unidimensionale (non rispetto, Studente unico responsabile)	Val. Esterna (Riproduzione sistematica)	Univoco e unidirezionale -accertamento fiscale (escluso studente) + "verità + accuratezza + riproduzione.	Passivo: conformità. Invio (scelte estrinseca - concetto di responsabilità)	EVALUATION Regolazione degli altri: GENERALITÀ (non individualità) Dominio degli altri: Pensiero imposto Convenienza esterna	Non trascendenza Regolamentazione non interna Immutabilità Mancanza di controllo Dipendenza
ALUNNI	Riproduz. sociale. Strument. necessar.	Supremazia dell'insegnante sullo svantaggio dello studente.	Condizionamento dell'insegnante nel comportamento degli studenti	Semplicità individualismo, automazione.	Area di influenza coercizione	Coinvolgimento non personale, impegno non vitale, convenienza alloggiata	Benessere e materialismo
					</		



9.13. Documento nº13

9.13.1. Table-synthesis of comparative between perspectives (positive)

Delors + Report		Effective Teacher	Effective Teaching	Differentiated curriculum	Learning-understanding	Full development	Comprehensive hierarchy	Student Perspective	Examples
PERSONAL	BE (values inner virtues)	HOW YOU ARE (personally) Motivator Enthusiastic Talented	PASSION = Affection + involvement + respect + admiration Invitation-encouragement	Differentiated Custom involvement-Structured-Integrated units *Exhibit	Customization Affirmation	PERSONALITY Self-esteem/self-concept Security/Trust Reflection/ Awareness yes Effective Ed. Relationship	Physical and safe (homesteads) Privacy and morality (family) Corporal identity /	Positive personality; Proper way to relate to a.s.; influences positive qualities in apprentice. [1.a+b+e]	Effective teacher: empathetic, respectful collaborators, innovative, fun, efficient (achieve learning) Learning = trust (attention + interest + motivation) Respect + commitment = Learn better (long term) Freedom + self-acceptance = friendship, affection, help, attentive listening, support, allegre, sympathetic, gives security to the student and closeness. They aim in their learning by helping them to have a better character, to become an educated and formal adult, to be better people.
	LIVE WITH (external attitudes)	WHAT YOU THINK (other) Powers Expectations Theories Proactivity (classroom climate)	FLEXIBLE teaching and adapted to students Opportunity	Important for everyone (motivating) -group activity *Remember	Cooperation Contribution	CONNIVANCE Transparency/Spontaneous. Co-participation/ Participation Friendliness/ Welcoming Active part of the set	Affiliation (friendship, affection, trust) Expansion OTHERS	Positive attitudes; Proper treatment to.; Grow good weather. [1.a+b+c+d]	Listen actively, good treatment, believe in yourself, allows participation; freedom of choice; motivates students; increases self-esteem, self-concept and self-efficacy; encourages a.l.; have occupation/work interest, not idleness; Proposal of behavior and exemplariness; Respect and proper functioning; Appropriate and shared standards; Educate = content + behavior;
	KNOW (wisdom/ contents T1)	WHAT YOU KNOW (T1) Saber general Domain (expertise) Explanation T2 (didactic- instruction)	At. continuous (adapt teaching knowledge- student balance) Investment	Focused -represent content and learn it *understand	Knowledge progression Being able to learn	LEARNING T1 Centered Object (Process) Abstraction (cognitive) Contextualization	Recognition (respect, identity; admit as true) RATIONAL Activity	Knowledge about your subject; Theoretical explanation; Explanation sub-obj; [2.a+b+c]	Passion/Vocation and confidence in teaching, diverse explanation and varied methodology to adapt to the understanding and particularity of the student, step from subjective to objective reasoning with methodological variety according to the subject and the student
PERSONAL	DO (Application T2: (recreate))	WHAT YOU DO (P2) -Planning (time/resource) -Classroom Management (Cl. Management) Discipline (rules and routines) -Practical application (activities)	conscious and profound (competency, sensation and teaching strategies) Persistence	Attracts interest + involvement + engagement -class labs + authentic experiences *apply+ analyze	Depth Significance Reaching Goal	DEVELOPMENT P2 Autonomy (elaboration) Intrinsic motivation (GA) * interest * Participation * Opt.Learn Exp.-Flow * Creativity	Autorealization: (autonomy, Problem Solving, Openness without prejudice) SKILL achieved	Cultivation discipline; Motivating and autonomous activities; [2.d+e+f]	It puts pertinent tasks avoiding idleness, discipline and good behavior are maintained, respect is imposed and good relations between students are encouraged, participation and personalization are encouraged, interesting, fun, motivating teaching, coherent and dynamic didactics, healthy group competence, use of ICTs, methodological variety, innovation; leave the classroom; autonomous elaborations, freedom of choice, diagrams and other resources adapted to the EA process, prioritizing comprehension over memorization.
	EVALUATE Taxonomy/ Bloom rev. (create with novelty and originality)	WHAT YOU VALUE (Ev.) Evaluation = confirm + adapt RETROALUM = I THINK. (Evolution = rating = feedback	ASSESSED Regulation Affection Encourage Transform= PERSONAL Reflection	Scaffolded -reflective evaluation (from the student himself) *evaluate + create monthly.	Active: challenge	EVALUATION self-regulation: critical thinking CUSTOMIZATION Self-control	Self-transcendence Self-regulation Maturity Auto-control Agency/diligence	Evaluation process [2.e]	It allows the involvement of the student, to value the development of the behavior and not only to the acquisition of contents; attends to whole person, importance of increasing the percentage of other daily tasks and decreasing that of the punctual evaluation, varying the traditional methods of evaluating the student and passing to other innovators; importance that the students give to the feedback and the knowledge about what has been valued of their learning and why to learn better from it.
SOCIAL	Social transformation (Utopia needed)	Teacher laboratory for the development of students.	Teaching influence on student development	Ed. Personalized, individualized differentiated	Upcoming Development Zone	Personal development, social improvement.	Ultimate aspiration of the human being	Positive EA process and effective learning- [2.h+]	Buen class functioning, challenging, motivating and promotes the interest of the student, is fun, importance of development on amount of content, union theory-practice-daily life, involve student, remains long-term, is significant and useful for real life, transcending the limits of the classroom.

9.14. Documento nº14

9.14.1. Table-synthesis of comparative between perspectives (negative)

Delors Report	Non-effective teacher	Ineffective teaching	Uniform curriculum	Learning-simplified	Incomplete student development	Comprehensive hierarchy	Student Perspective	Examples
PERSPECTIVE BE (imitation) Passivity/authoritarianism	HOW YOU ARE (personality) Non-involvement	Non-reaction Favoritism + disrespect + does not take into account student + teacher-centered (not exemplary)	<i>Uniform, All the same, All/nothing.</i> - Preset unit *Teacher exposes everything	Impersonal Away-irrelevant	PERSONALITY Low self-esteem/self-concept Insecurity/Distrust Lack of reflection/non-self-awareness (unconsciousness of others) Ineff.Ed.Rel=non-exists	Insecurity, fear, anguish Non-privacy (alienation) Immaturity (alienation) <i>Body + identity FRUSTRATED</i>	Negative personality; Inappropriate ways of relating to the impact on negative qualities in learning. [-1.a+b+e]	To attend classes with bad genius, Cold and distant reaction, lack of affection; repeat the same thing every day, is not empathetic with students or interested in them, creates conflicts for anything, generate discouragement, attention difficulties, boredom, anxiety attack, limit their learning process; authoritarian and taxing style or passive and neglected, bad example of behavior.
ALTERNATIVE LIVE WITH (attitudes negative)	WHAT YOU THINK (other) Non-involvement	RIGIDITY climate-class Do not adapt to students <i>Not opportunity of participating</i>	Non-relevant (boring, disconnected) - Individual activity *To memorize	Teacher supremacy student-learn "outomatical y""-mindedly	HOSTILITY Opacity/Tension Unidirectionality/Selfish protagonism Impolite/ Remoteness Passivity of the student	Withdrawal, competitiveness. Confrontation bad behavior (family, not affection, suspicion) <i>Stagnation / (not union-OTHERS)</i>	Negative personality; Inappropriate forms of student relationship; Impact on negative qualities in learning. [-1.a+b+e]	To attend classes with bad genius, Cold and distant reaction, lack of affection; repeat the same thing every day, is not empathetic with students or interested in them, creates conflicts for anything, generate discouragement, attention difficulties, boredom, anxiety attack, limit their learning process;
PROFESSOR KNOW (T ³)	KNOW WHAT YOU Technically Allotment Repetitiveness (stagnant didactics)	At. Punctual (student must understand by himself) Supremacy Knowledge Reversal - <i>Confusion</i>	Centralized - view and hear content and learn it *repeat, not understand	Punctual on contents Must memorize	LEARNING T³ Egocentric (results) Quantitative (behaviors) Decontextualized Disconnected	Uniform mass (all the same; binomial; entrenchment; confrontation) <i>RATIONAL thinking</i>	Lack of relationship, not attention; Confusing theoretical explanation, not understanding. [-2.a+b]	Cold, distant or even negative characteristics and attitudes towards them; lack of effective educational relationship on which to build the EA process whose object is education; use only textbooks as support material; classes where the methods are not updated nor is there a variability of them, being highly rigid; the need to complete the contents of the curriculum; they're not fun; are repetitive; everything is very technical; do not suit students; they are memorization; produce negative thoughts.
STUDENT DO (P ²)	WHAT YOU DO (P ²) -No planification (time/resource) -Authoritarian imposition/passive abandonment -Practical application (not original- solution)	rote and superficial (simplicity, materialistic and one-dimensional) Short term - volatile	Boring lesson + disinterest + non-commitment class=perpetuation *copy + play	Superficial Irrelevant Accountability (results)	DEVELOPMENT P² Dependency (copy) Extrinsic motivation • Disinterest • Passivity • Non-experiential • Non-significant • Lack of originality	Predominance of individual well-being Non-self-realization (dependency, lack of capacity, stagnation, prejudice) <i>Diminished SKILL</i>	Boring practices; not interest; Demotivating activities [-2.c+d]	Activities that are monotonous and do not innovate; maintaining the same structure and exercises; can contribute only to the learning of theoretical contents; simple and superficial reasoning and also in the short term. Activities that are not playful, fun or dynamic; perform copy repetitions; copy repetitions unfairly; those that require almost obligatory rote learning; those that require memorization; more severe jobs; that need to be done out of obligation not by learning; activities with very dense and/or very long themes.
EVALUATE I (external inspection)	WHAT YOU VALUE (Ev) Evaluation = Confirmation of learning + performance Punctual, unidirectional (does not feed, solely responsible student)	External Ev. Faithful reproduction Obvious development pers. Automation (systematic reproduction)	Univocal and unidirectional -tax assessment (Student excluded) *rigor + accuracy + reproduction.	Passive: comply, submission (Ethnic choice - omits responsibility)	EVALUATION Regulation of others: Conventional Thinking GENERALITY (Not individually) Domain of others: Impaired thinking External convenience	Non-transcendence Non-internal regulation Immaturity Lack of control <i>DEPENDENCE</i>	Negative evaluation process. [-2.e]	They report how the types of evaluation of their learning that is rote and always in a traditional way (which do not demonize it but its lack of variability), claim to "take out" all the contents in a single test of "all-or-nothing" and then not remember almost anything of what they had studied for that test; in addition, they consider unfair the percentage of this test because it underestimates the constant effort of an entire course and whose result is not faithful to the learning acquired.
CONCLUSION Social reproduction (Oppression needed)	Teacher supremacy over the disadvantage of the student.	Teacher conditioning in student behavior	Simplicity individualism, automation.	Area of influence and/or coercion	Non-personal involvement, non-vital commitment, convenience accommodated	Well-being and materialism	Null EA process; Negative learning outcomes [-2.f+g]	The lack of an effective educational relationship is an obstacle that prevents them from attending and learning as an initial step. It means that there has been no learning itself; that is, that it is the absence of learning. Do not update methods or vary them; rigid, they are not fun, they are repetitive, very technical, the passive memorization of theoretical contents (in the best of cases) is not a real or useful learning for life outside the classroom.



9.15. Documento nº15

9.15.1. Autoevaluación docente (castellano)

P E R S O N A L	D S	DOCENTE	DISCENTE
P R O F E S I O N A L	Ser	¿Advierto en mi personalidad cualidades o virtudes que construyen al docente eficaz? • Positivo (esperanzado, optimista, alentador) • Motivador (entusiasmado, cercano, inspiro confianza y credibilidad) • Talentoso (trabajador, organizado, serio-real, verdadero, sincero-transparente, flexible, me adapto con facilidad)	¿La relación con mis alumnos fomenta en ellos su: • Autoestima/autoconcepto • Seguridad/confianza • Conciencia de sí/ identidad
	Convivir	¿Cómo son mis actitudes frente a los demás? • Teorías (Conocimiento especulativo considerado con independencia de toda aplicación) • Expectativas (Esperanza de realizar o conseguir algo) • Atribuciones (Aplicar, a veces sin conocimiento seguro, hechos o cualidades a alguien o algo) ¿Fomento la “proactividad” para el buen funcionamiento del grupo-clase? • Clima psicológico invitatorio: profesor concebido como persona auténtica y de confianza, al que confieren autoridad, y hace más receptivos a los alumnos por estar emocionalmente reconfortados, lo que conlleva al buen funcionamiento de la clase.	¿Influyen mis actitudes en la convivencia de clase? • Transparencia/espontaneidad • Cooperación/participación • Cada alumno = parte activa del conjunto Mi proactividad, envuelve psicológicamente a los alumnos en un clima de: • Respeto y buen funcionamiento
	Conocer	¿Cómo es mi conocimiento teórico? • General (cultura) • Específicos de la asignatura (experto): actualización, dominio, etc. ¿Cómo son mis explicaciones teóricas? (didáctica= instruction) • Atrayendo y centrando Atención: - o Uniendo conocimientos (previos y nuevos) con Objetivos. - o Variedad conceptual (ejemplos) y metodológica. • Optimizando el Tiempo (eficiencia). • Guiando Interacciones didácticas: - o Cuestionando alumnos - o Claridad expositiva - o Monitorizar el progreso individual - o Retroalimentar para afianzar/reforzar los contenidos aprendidos	¿Mi conocimiento y didáctica hacen que mis alumnos puedan aprender los contenidos teóricos? • Centrados en el Objeto (objetividad) • Abstracción (cognitivo) • Atrayendo su atención (interés) • Desafíos cognitivos (retos) • Coherencia didáctica (metodología) • Guiando alumnos (interacción didáctica).
R E F L E X I Ó N	Hacer	¿Cómo es mi Planificación? • Tiempo y recursos (rendimiento) • Objetivos y personalización (relevancia) ¿Cómo es mi Organización del aula? (Disciplina= classroom management) • Ordenamiento (físico) - o Ambiente, mobiliario, disposición alumnos, accesibilidad a recursos, etc. • Ritmos del grupo-clase (lección) - o Reglas + Rutinas: - o Al iniciar el curso escolar - o establecimiento - o Comunicación - o acordadas con alumnos ¿Cómo es la Aplicación Práctica para afianzar contenidos y la construcción significativa de conocimiento? • Actividades - o Metodologías prácticas adaptadas al objetivo y a los alumnos - o Recursos específicos de la asignatura - o Instrumentos propios del tema - o Existencia de vías alternativas de trabajo	¿Mi planificación es interesante y adecuada? • Fomenta el rendimiento • Es relevante ¿Mi organización del aula hace posible un ambiente de: • Disciplina • Participación • Práctica individual/grupal • Es compartida y cooperada ¿La aplicación práctica en las actividades refuerza su: • Autonomía y responsabilidad • Motivación intrínseca - o Interés interno - o Participación cooperada - o Experiencia Óptima Ap. (FLOW) - o Creatividad
	Evaluar	¿Cómo valoro el desarrollo real que ha tenido cada alumno a lo largo del proceso de EA? • Retroalimentación (refleja al alumno su aprendizaje) - o Adaptación Continua (personalización de la enseñanza) • Valoración (desarrollo completo) - o Cinco formas del saber (SER, CONVIVIR, CONOCER, HACER, AUTO-EVALUARSE) • Evaluación (variada) - o Apoyo al aprendizaje	¿Valoro el desarrollo completo del alumno o sólo académico? • Autorregulación, trascendencia, madurez, diligencia • Reflexión, autocontrol. • Personalización del aprendizaje • Pensamiento crítico. • Reelaboración, originalidad.

A U L A	Des. Integral Al.	¿Cómo trabajo en clase según los objetivos y los alumnos?	¿Saben desarrollar en la práctica lo que aprenden en teoría?
		• Propuestas - o Lección magistral - o Trabajo individual - o Ejercicios de clase y problemas - o Andamiaje - o Revisiones - o Resúmenes o síntesis - o Informes - o Exposiciones - o Debate - o Prácticas guiadas	• Adaptar la enseñanza a: - o Los contenidos - o Los objetivos - o Los alumnos - o Espacio - o Recursos - o Tiempo

9.16. Documento nº16

9.16.1. Auto-valorazione docente (italiano)

P E R S O N A L E	DOCENTE		STUDENTE
	D	S	
P R O F E S S I O N A L E	Essere	Nota nella mia personalità qualità o virtù che costruiscono l'insegnante efficace? • Positivo (speranzoso, ottimista, incoraggiante) • Motivatore (entusiasta, vicino, ispirare fiducia e credibilità) • Talentuoso (laborioso, organizzato, serio-reale, vero, sincero-trasparente, flessibile, mi adatto con facilità)	Il rapporto con i miei studenti incoraggia in loro: • Autostima/concetto di sé • Sicurezza/Fiducia • Autoconsapevolezza/identità
	Vivi con	Come sono i miei atteggiamenti verso gli altri? • Teorie (Conoscenza speculativa considerata indipendentemente da qualsiasi applicazione) • Aspettative (Speranza di realizzare o raggiungere qualcosa) • Attribuzioni (Applicare, a volte senza conoscenze sicure, fatti o qualità a qualcuno o qualcosa) Incoraggio la "proattività" per il corretto funzionamento del gruppo-classe? • Clima psicologico invitante: insegnante concepito come una persona autentica e affidabile, a cui conferisce autorità e rende gli studenti più ricettivi per essere emotivamente confortati, il che porta al corretto funzionamento della classe.	I miei atteggiamenti influenzano la convivenza di classe? • Trasparenza/spontaneità • Cooperazione/partecipazione • Ogni studente = parte attiva del tutto La mia proattività coinvolge psicologicamente gli studenti in un clima di: • Rispetto e buon funzionamento
	Sapere	Com'è la mia conoscenza teorica? • Generale (cultura) • Specifico per l'argomento (esperto): aggiornamento, padronanza, ecc. Come sono le mie spiegazioni teoriche? (didattico = istruzione) - o Attirare e focalizzare l'attenzione: - o Unire le conoscenze (precedenti e nuove) con gli Obiettivi. - o Varietà concettuale (esempi) e metodologia. - o Ottimizzazione del tempo (efficienza). - o Guida alle interazioni didattiche: - o Interrogare gli studenti - o Chiarezza espositiva - o Monitorare i progressi individuali - o Feedback per rafforzare/rinforzare i contenuti appresi	Le mie conoscenze e la mia didattica rendono i miei studenti in grado di apprendere i contenuti teorici? • Object-Centered (obiettività) • Astrazione (cognitiva) • Attirare la tua attenzione (interesse) • Sfide cognitive (sfide) • Coerenza didattica (metodologia) • Guidare gli studenti (interazione didattica).
R I F L E S S I O N E	Fare	Com'è la mia pianificazione? • Tempo e risorse (prestazioni) • Obiettivi e personalizzazione (rilevanza) Com'è la mia organizzazione di classe? (Disciplina = gestione della classe) - o Ordinazione (fisica) - o Ambiente, arredamento, layout degli studenti, accessibilità alle risorse, ecc. - o Ritmi di classe di gruppo (lezione) - o Regole + Routine: - o All'inizio dell'anno scolastico - o stabilimento - o Comunicazione - o concordato con gli studenti In che modo l'applicazione pratica per rafforzare il contenuto e la costruzione significativa della conoscenza? - o Attività - o Metodologie pratiche adattate all'obiettivo e agli studenti - o Risorse specifiche per argomento - o Strumenti specifici per il tema - o Esistenza di modi alternativi di lavorare	La mia pianificazione è interessante e appropriata? • Incoraggia le prestazioni • È rilevante La mia organizzazione di classe rende possibile un ambiente di: • Disciplina • Partecipazione • Pratica individuale/di gruppo • È condiviso e cooperato L'applicazione pratica nelle attività rafforza la loro: • Autonomia e responsabilità • Motivazione intrinseca - o Interesse interno - o Partecipazione cooperativa - o Esperienza ottimale Ap. (FLOW) - o Creatività
	Valutare	Come posso valutare l'effettivo sviluppo che ogni studente ha avuto durante il processo EA? - o Feedback (riflette l'apprendimento dello studente) - o Adattamento continuo (Insegnamento personalizzato) - o Valutazione (sviluppo completo) - o Cinque modi di conoscere (ESSERE, CONVIVERE, CONOSCERE, FARE, AUTO-VALUTARSI) - o Valutazione (variata) - o Supporto all'apprendimento	Apprezzo il pieno sviluppo dello studente o solo accademico? • Autoregolazione, trascendenza, maturità, diligenza. • Riflessione, autocontrollo. • Personalizzazione dell'apprendimento • Pensiero critico. • Rielaborazione, originalità.

A U L A	Sviluppo integrale allievo	Come lavoro in classe secondo gli obiettivi e gli studenti?	Sanno come sviluppare in pratica ciò che imparano in teoria?
		• Proposte - o Lezione master - o Lavoro individuale - o Esercizi e problemi in classe - o Impalcatura - o Recensioni - o Riassunti o sintesi - o Rapporti - o Esposizioni - o Dibattito - o Pratiche guidate	• Adattare l'insegnamento a: - o Contenuto - o Gli obiettivi - o Studenti - o Spazio - o Risorse - o Tempo

9.17. Documento nº17

9.17.1. Teacher self-assessment (English)

P E R S O N A L	D D	TEACHER	STUDENT
P R O F E S S I O N A L	Be	Do I notice in my personality qualities or virtues that build the effective teacher? • Positive (hopeful, optimistic, encouraging) • Motivator (enthusiastic, close, inspire confidence and credibility) • Talented (hardworking, organized, serious-real, true, sincere-transparent, flexible, I adapt with ease)	Does the relationship with my students encourage in them their: • Self-esteem/self-concept • Security/Trust • Self-awareness/identity
	Live with	What are my attitudes like towards others? • Theories (Speculative knowledge considered independently of any application) • Expectations (Hope to accomplish or achieve something) • Attributions (Apply, sometimes without sure knowledge, facts or qualities to someone or something) Do I encourage "proactivity" for the proper functioning of the class-group? • Inviting psychological climate: teacher conceived as an authentic and trustworthy person, to whom they confer authority, and makes students more receptive for being emotionally comforted, which leads to the proper functioning of the class.	Do my attitudes influence class coexistence? • Transparency/spontaneity • Cooperation/participation • Each student = active part of the whole My proactivity psychologically involves the students in a climate of: • Respect and good functioning
	Know	How is my theoretical knowledge? • General (culture) • Specific to the subject (expert): update, mastery, etc. What are my theoretical explanations like? (didactic = instruction) • Attracting and Focusing Attention: - o Uniting knowledge (previous and new) with Objectives. - o Conceptual variety (examples) and methodology. • Optimizing Time (efficiency). • Guiding Didactic Interactions: - o Questioning students - o Expository clarity - o Monitor individual progress - o Feedback to strengthen/reinforce the contents learned	Do my knowledge and didactics make my students able to learn the theoretical contents? • Object-Centered (objectivity) • Abstraction (cognitive) • Attracting your attention (interest) • Cognitive challenges (challenges) • Didactic coherence (methodology) • Guiding students (didactic interaction).
R E F L E C T I O N	Do	How is my Planning? • Time and resources (performance) • Goals and personalization (relevance) What is my Classroom Organization like? (Discipline = classroom management) • Ordering (physical) - o Environment, furniture, student layout, accessibility to resources, etc. • Group-class rhythms (lesson) - o Rules + Routines: - o At the beginning of the school year - o establishment - o Communication - o agreed with students How is the Practical Application to strengthen content and the significant construction of knowledge? • Activities - o Practical methodologies adapted to the objective and the students - o Subject-specific resources - o Instruments specific to the theme - o Existence of alternative ways of working	Is my planning interesting and appropriate? • Encourage performance • It's relevant Does my classroom organization make possible an environment of: • Discipline • Participation • Individual/group practice • It is shared and cooperated Does the practical application in the activities reinforce their: • Autonomy and responsibility • Intrinsic motivation - o Internal interest - o Cooperative participation - o Optimal Experience Ap. (FLOW) - o Creativity
	Evaluate	How do I assess the actual development that each student has had throughout the EA process? • Feedback (reflects the student's learning) - o Continuous Adaptation (personalization of teaching) • Valuation (full development) - o Five forms of knowledge (BEING, LIVING TOGETHER, KNOWING, DOING, SELF-EVALUATING) • Evaluation (varied) - o Learning support	Do I value the full development of the student or only academic? • Self-regulation, transcendence, maturity, diligence • Reflection, self-control. • Personalization of learning • Critical thinking. • Reworking, originality.

**Student
Full
Develop.**

**How do I work in class according to the objectives
and the students?**

- Proposals
 - o Master lesson
 - o Individual work
 - o Class exercises and problems
 - o Scaffolding
 - o Reviews
 - o Summaries or synthesis
 - o Reports
 - o Exhibitions
 - o Debate
 - o Guided practices

- o Independent or laboratory practices
- o Simulations
- o Role play
- o Playful games
- o TIC's
- o Group work
- o Cooperative learning
- o Abp
- o Research by projects

**Do they know how to develop in practice what
they learn in theory?**

- Adapt teaching to:
 - o Contents
 - o The objectives
 - o Students
 - o Space
 - o Resources
 - o Time

A los alumnos, para todos y cada uno de ellos, solo me queda una expresión a la que ya puso palabras un gran sabio y amigo de los jóvenes; hoy yo las recito aquí, por no poder mejorarlas:

*“El amor me lo ha explicado todo,
el amor me lo ha resuelto todo,
por eso admiro el amor
donde quiera que se encuentre.
Si el amor es tan grande como sencillo,
si el anhelo más simple se puede encontrar en la nostalgia,
entonces puedo entender por qué Dios
quiere ser recibido por gente sencilla,
por esos cuyos corazones son puros
y no encuentran palabras para expresar su amor.
Dios ha venido hasta aquí
y se ha parado a poca distancia de la nada,
muy cerca de nuestros ojos.
Quizá la vida es una ola de sorpresas,
una ola más alta que la muerte, por eso:
‘No tengáis miedo’ jamás”*

(Karol Wojtyla)

