

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

Análisis cualitativo del perfil profesional del buen docente de educación secundaria

Esther LÓPEZ-MARTÍN, PhD. Associate Professor. Universidad Nacional de Educación a Distancia (estherlopez@edu.uned.es).

Belén GUTIÉRREZ-DE-ROZAS. Trainee Researcher. Universidad Nacional de Educación a Distancia (bgutierrezderozas@edu.uned.es).

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

Eva EXPÓSITO-CASAS, PhD. Associate Professor. Universidad Nacional de Educación a Distancia (evaexpositocasas@edu.uned.es).

Abstract:

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

by analysing the professional profile of a good secondary school teacher from the perspective of students, members of school management teams, and the teachers themselves. For this purpose, a qualitative research design was established based on an analysis of the views of the participants. Five focus groups were conducted with the participation of five members of school management teams, nine teachers and nine students. Through both the a priori

* This study was conducted as part of the R&D project "Competencias para el ejercicio de la profesión docente en educación secundaria: análisis de la situación actual y propuestas formativas de futuro" [Skills for secondary school teachers: analysis of the current situation and proposals for future training] (Reference: PID2019-106643GA-I00), funded by the Spanish Ministry of Science, Innovation, and Universities (2020–2023).

The authors would like to thank UNICEF Spain for its support in organising the focus groups.

Revision accepted: 2022-07-06.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 283 of the **revista española de pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: López-Martín, E., Gutiérrez-de-Rozas, B., Otero-Mayer, A., & Expósito-Casas, E. (2022). Análisis cualitativo del perfil profesional del buen docente de educación secundaria | *Qualitative analysis of the professional profile of a good secondary school teacher*. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (283), 493-516. <https://doi.org/10.22550/REP80-3-2022-04>
<https://revistadepedagogia.org/> ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

and inductive coding of the content of these focus groups, the professional profile of a good teacher was identified. This profile was made up of three teaching skills and seven personal skills, specified in 79 actions. The integration of all the participants' perspectives enabled the creation of a comprehensive proposal of an effective teacher by capturing the nuances provided by each individual perspective. Based on this, new research and actions can be designed that contribute to improving the quality of initial and in-service training for secondary school teachers.

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

Resumen:

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

tal propósito, al analizar el perfil profesional del buen docente de educación secundaria desde la perspectiva de los estudiantes, los miembros de los equipos directivos y los propios profesores. Para ello, se ha establecido un diseño de investigación cualitativa basado en el análisis de las percepciones de los informantes, mediante el cual se han conducido cinco grupos focales en los que han participado cinco miembros de equipos directivos, nueve profesores y nueve estudiantes. El proceso de codificación tanto apriorístico como inductivo del contenido de los grupos focales ha permitido identificar un perfil profesional del buen docente integrado por tres competencias pedagógicas y siete competencias personales que se concretan en 79 actuaciones. La integración de las perspectivas de todos los agentes permite establecer una propuesta comprehensiva del profesor eficaz, al captarse los matices que aporta cada visión particular, sobre la que diseñar nuevas investigaciones y sugerir actuaciones que contribuyan a una formación inicial y permanente de calidad para el profesorado de educación secundaria.

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

1. Introduction

The characteristics and skills of teachers are one of the main sources of variation in students' academic performance. Empirical evidence has highlighted that, after controlling the variables associated with students and their families, teachers are

the main determining factor of students' academic results, showing a greater influence than classroom- or school-related factors (Hanushek & Woessmann, 2017; Muijs & Reynolds, 2017) and accounting for over half of the variation in said results (Hattie, 2003; Muijs & Reynolds, 2017).

With the firm belief that teachers are an essential part of improving the standard of education and that the quality of any education system is defined by the quality of its individual teachers, the Spanish Ministry of Education and Professional Training has recently (2022) focused the debate around 24 proposed improvements that will guide the reform of teaching in Spain. One of the aims of these proposed improvements is to ensure that all teachers have the necessary skills to perform effectively in the classroom. At the heart of the proposed teaching reform is the need to establish a framework of professional teaching skills, which requires an in-depth analysis of the professional profile of a good teacher.

From a skills-based perspective, a good or effective teacher would have the skills and abilities needed to make a positive contribution, through their teaching, to their students' learning (Smith & Gorard, 2007; Walsh, 2001). Although there is a certain degree of agreement in the literature as to this definition, there is no such consensus when it comes to identifying the specific skills and characteristics that define a good teacher. For example, García-García et al. (2017) identify 11 skills associated with high-quality teaching practice (in-depth and up-to-date subject knowledge, identification and integration of knowledge, adapting to differences, planning and organising work, communication, technology, emotional skills, ethical commitment, leadership, teamwork and the ability to make connections in the community). In turn,

Alonso-Sainz (2021) shows how personal skills, followed by teaching skills, emotional skills, social and civic skills and linguistic skills, are the hallmarks of a good teacher. In addition, a review carried out by Villaverde-Caramés et al. (2021) reveals that the defining traits of a good PE teacher are teaching ability, professional performance and commitment, personality traits and subject knowledge.

These studies clearly show a wide spectrum of skills ranging from those most closely related to teaching to those associated with personal skills or the type of training that teachers receive. This results in a broad landscape of professional teaching skills that makes it difficult to establish a commonly accepted skills-based profile of a "good teacher". That said, a distinguishing feature of these studies is that they tend to focus on the more general skills that make a good teacher (the planning and implementation of teaching, classroom management, etc.) without homing in on the specific behaviours into which these skills translate (establishing learning objectives, selecting the right methods and activities, etc.). As a result, to understand which specific actions contribute to improving the academic results of students, we need to turn to studies that focus on specific skills or review-based studies like those carried out by Hattie (2009, 2017) or by Gutiérrez-de-Rozas et al. (in press). These studies allow us to identify both the teaching-related factors and the teacher-related factors that are associated with academic performance. The teaching-related factors include the positive influence of aspects

such as setting targets, planning, selecting the right methods and strategies and feedback. In turn, the teacher-related factors that contribute to better academic results include factors associated with establishing positive interactions with students, the possession of certain personal skills, such as clarity and credibility, and teacher training, especially the role of professional development.

In light of this, the aim of this study is to identify the professional profile of a good secondary school teacher from the perspective of students, members of school management teams and teachers themselves. To do this, starting with the pedagogical and personal skills associated with teaching, the study will then examine the specific actions performed by good secondary school teachers in order to meet the educational needs of their students. This paper is structured as follows: The first section introduces the professional skills that, as per the literature, are essential for teachers. This review will help establish the initial theoretical model used to guide the definition of the professional profile of a good teacher. The second section refers to the method and describes the methodological design created to fulfil the aim of this study and the chosen data analysis strategy. The next section presents the findings of the study, which are then discussed in the “Discussion and conclusions” section.

1.1. Professional teaching skills

In the analysis of professional teaching skills, there is a distinction in the literature between teaching skills and per-

sonal skills (Danielson, 2013; Marzano, 2007; Stronge, 2018; Stronge et al., 2011; The Wing Institute, 2019, among others).

Teaching skills cover abilities linked to the planning of teaching, the implementation of teaching, classroom management and organisation and evaluation. Effective *planning* of teaching is based on the correct formulation of learning objectives (Danielson, 2013); reflecting on content so it can be properly organised into lessons and units (Marzano, 2007; Shen et al., 2020); and creating timetables that allow for maximum teaching and learning time (Stronge, 2018). In addition, this last author highlights the positive effects of planning activities and material and of tailoring this planning to the specific needs of students. Good *implementation of teaching* is characterised by aspects such as communicating and discussing the learning objectives and expected outcomes with the students (Marzano, 2007; Williams, 2010); the flexibility to respond to diversity, meeting the individual needs of students (Tapani & Salonen, 2019); the introduction of student-centred activities to encourage the development of new knowledge (Marzano, 2007; Opdenakker & Damme, 2006); and the teacher’s engagement with and commitment to learning (Danielson, 2013). *Classroom management and organisation* is linked to planning and complying with the applicable rules and regulations (Marzano, 2007; Williams, 2010); encouraging respectful participation and interaction between

all members of the classroom —creating positive and safe learning environments that foster a sense of belonging and respect (Danielson, 2013; Iglesias-Díaz & Romero-Pérez, 2021; Tapani & Salonen, 2019; Williams, 2019)—; and the layout of space and students within the classroom. Lastly, teaching skills also cover the *evaluation* processes for all assessable aspects (Stronge et al., 2011; The Wing Institute, 2019), the proper planning of these processes (Marzano, 2007) and use of the most suitable evaluation tools and strategies (Williams, 2010). These evaluation processes must lead to the formation of value judgements based on pre-defined evaluation criteria (The Wing Institute, 2019) and the resulting adoption of improvement-related decisions (Williams, 2010).

In relation to the personal skills that characterise effective teachers, the key skills include those linked to professional development, guidance and orientation, leadership, communication, emotional skills and interpersonal relationships. *Professional development* skills are linked to the continuous development of teaching skills and knowledge (Danielson, 2013); personal reflection, the ability to innovate and adapt to change and professionalism (Williams, 2010); and to both knowledge of teaching and subject knowledge (Danielson, 2013). *Guidance and orientation* skills are based on knowledge of the students' skills and abilities, and knowledge of the nature of the education system as a whole and the learning environment (Tapani & Salonen,

2019), in order to provide a personalised response to the needs and interests of each student. *Leadership* skills involve participating in decisions that affect the school, the students, the curriculum and the teachers themselves (Shen et al., 2020). *Emotional* skills involve a combination of knowledge, skills, abilities and attitudes that allow teachers to properly understand, express and regulate both their own emotions and the emotions of others (Bisquerra & Pérez, 2007; The Wing Institute, 2019). Lastly, *communication* is also a key aspect of the teaching/learning process, and it is important that teachers are able to clearly communicate learning content (Stronge, 2018) and to create interpersonal relationships and collaborate with others (Tapani & Salonen, 2019).

2. Method

In order to achieve the aims of this study, a qualitative research design was created based on an analysis of the participants' beliefs, perceptions and experiences (Creswell & Poth, 2016). To collect the necessary data, five focus groups were conducted with key figures in education such as teachers, members of school management teams and students. It is important to note that although in the Spanish education system, teachers and members of school management teams are usually one in the same, the role of school management teams, together with their broader perspective of the school as a whole, could contribute to providing a subtly different view of the profile of a good teacher.

2.1. Participants

The study participants consisted of five members of school management teams, nine teachers and nine students, organised into five focus groups, as shown in Table 1.

Participants were selected based on their accessibility. In phase one, the research team sent a letter to five secondary schools inviting them to take part in the study. The schools belonged to the group of education centres involved in the UNICEF Spain education programme, which had already expressed an interest in taking part in the study. The education centres involved in this programme strive to integrate the rights of children and global citizenship into both the centre's broader educational mission and the planning of classroom activities, with the aim of maximising the holistic development of each student, encouraging students to see themselves as people with rights

and responsibilities and helping create citizens who are aware of and care about the fulfilment of human rights (UNICEF, 2015). The only selection criterion for these schools was the Autonomous Community in which they are located, seeking to ensure the greatest possible geographical variation. The selected schools are in the following regions: Aragon, Catalonia, Castile and Leon, Murcia and Canary Islands. The letter of invitation presented the study and explained the purpose of the focus groups. In turn, it asked for the contact details of the people who would take part in the focus groups. This strategy resulted in the selection of the following participants: five members of school management teams, eight teachers and six students. In phase two, the number of teachers and students was increased to nine through the addition of one teacher and three students who, after learning about the study, wanted to get involved.

TABLE 1. Characteristics of the focus group participants.

FG1 School management	FG2 Teachers	FG3 Teachers	FG4 Students	FG5 Students
SM1 - Female, Castile and Leon	T1 - Male, Castile and Leon	T5 - Female, Castile and Leon	S1- Male, Castile and Leon	S5 - Female, Aragon
SM2 - Female, Aragon	T2 - Male, Ara- gon	T6 - Male, Aragon	S2- Female, Murcia	S6 - Female, Castile and Leon
SM3 - Male, Murcia	T3 - Male, Extre- madura	T7 - Female, Catalonia	S3 - Female, Canary Islands	S7 - Male, Castile and Leon
SM4 - Female, Catalonia	T4 - Female, Catalonia	T8 - Female, Catalonia	S4 - Female, Murcia	S8 - Female, Canary Islands
SM5 - Female, Canary Islands		T9 - Female, Canary Islands		S9 - Female, Castile and Leon

Source: Own elaboration.

The research team sought informed consent to take part in the study from all teachers and members of school management teams, and from the parents, guardians or legal representatives of the students.

2.2. Data collection

The group sessions were held in June 2021, using Microsoft Teams, and each session lasted for approximately 90 minutes. The five focus groups were recorded and then typed up. To guarantee the anonymity of study participants, all personal data or information was encoded.

The design of the script for the focus groups was based on the teaching skills and personal skills identified in the literature review. The format was semi-structured with 15 open-ended questions that guided the course of the sessions and covered all the skills referred to in this study. These questions also provided the flexibility for several extended responses and for the participants to voice all of the actions that they felt are characteristic of a good teacher. Annex 1 provides the dimensions (skills) that informed the design of the script and the associated questions.

2.3. Data analysis

The coding process followed a mix categorisation system split into two phases: a deductive phase and an inductive phase. Firstly, based on the literature review, a codebook was created that included the behaviours associated with each of the evaluated skills. Secondly, categories that emerged from the focus groups but that had not been identified in the initial stage

(emerging categories) were added to the a priori categories. Accordingly, the focus group content was coded using both a priori or deductive and open or inductive processes. Scientific rigour and the reliability of the results were ensured through researcher triangulation during the data coding and interpretation processes (Carter et al., 2014). As such, two researchers independently coded the interventions and subsequently shared their interpretations of the initial and emerging categories in order to develop an intersubjective understanding of the analysed data. The data analysis was conducted using ATLAS.ti 9 software. The a priori and emerging categories are presented in tables 2–5 along with the study results.

3. Results

The follow section presents the actions of secondary school teachers that school management teams, teachers and students believe contribute to ensuring that the educational needs of students are properly met.

The results have been organised according to the four dimensions analysed in the study: planning and implementation of teaching, classroom management and organisation, evaluation of learning and personal skills. There is a table for each dimension showing the a priori and emerging actions identified by the three different groups of participants. The interpretation of this information is accompanied by representative quotes extracted from the participants' discussions. The results are presented accord-

ing to the different types of participants, meaning that the codes identified in the two focus groups with students are reported altogether, as are the codes extracted from the two focus groups with teachers.

3.1. Planning and implementation of teaching

An overview of Table 2 shows that the teachers identified the highest number of behaviours associated with the planning and implementation of teaching.

TABLE 2. Planning and implementation of teaching.

Categories	Actions	SM	T	S
Effective lesson planning	Sets learning objectives		•	
	Defines the teaching methods and the learning activities to be carried out			
	Plans the teaching according to the prior knowledge of the students		•	
	Organises the syllabus into coherent lessons or teaching units	•		•
	Takes into account student diversity when planning lessons	•	•	
Communication of objectives and teaching methodology	Discusses and analyses expected outcomes with the students	•	•	•
	Informs students of the teaching methods and the learning activities to be carried out *		•	•
Flexibility in the implementation and development of learning in response to student diversity	Adjusts the implementation of learning for students with special educational needs (SEN)		•	•
	Effectively responds to the teaching and learning needs that arise in the class-room	•	•	•
	Tailors the pace of learning to the students' ability to assimilate the content		•	•
	Applies the most suitable methods depending on the learning objectives	•	•	•

Student-centred learning	Engages in facilitating active learning and guiding the work of students	•	•
	Connects classroom-based learning to real-life scenarios		•

* Emerging category not included in the initial codebook.

SM: School management team member. T: Teacher. S: Student.

Source: Own elaboration.

The detailed analysis of these categories shows how the actions related to *effective lesson planning*, which largely focus on establishing clear, easy-to-understand and achievable objectives tailored to the characteristics of the students, were mainly referred to by the teachers. In turn, the students and members of school management teams highlighted the importance of organising the syllabus into coherent units. In addition, the students stressed the need for teachers to be flexible in their teaching and learning processes, in order to adapt the content to the specific needs of the learners.

Regarding the *communication of objectives and teaching methodology*, there were numerous comments that supported the two actions for this category — *discusses and analyses expected outcomes with the students and informs students of the teaching methods and the learning activities to be carried out* —. This second action was not included in the initial proposal but its presence in the focus groups with both teachers and students meant it was included as an emerging category. In any case, on the one hand, according to the students, a good teacher should ensure that students understand why they are learning and to what end, in addition to giving them an active role in decisions about

the organisation of learning content. On the other hand, the teachers focused on the need for students to understand both the objectives that guide their learning processes and the methods and timetable for achieving these objectives:

They need to know exactly what they're going to be asked to do, what the objectives are, what you're going to do and a minimum time frame. Saying: 'look, we're going to be doing this until such a date and you're going to be assessed on this' (T2).

The importance of ensuring *flexible implementation and development of learning in response to student diversity* was highlighted by all participants. There was also particular reference to the following actions: *Effectively responds to the teaching and learning needs that arise in the classroom and applies the most suitable methods depending on the learning objectives*. In this respect, all participants mentioned the importance of giving individual attention to each student and of adapting teaching methods and activities to the specific needs identified at any given time:

"They should go step by step and always adapt to the least able student in the class or, at least, spend a bit more time with them" (S1).

In turn, students agreed that good teachers often use active methods and do activities outside of the classroom that help them to learn better.

Lastly, behaviours associated with *student-centred learning* were identified in the focus groups with members of school management teams and, in particular, in the focus groups with teachers. Both these groups felt that a good teacher *engages in facilitating active learning and guiding the work of students*, so that students come to direct their own learning processes:

I think they have every right to be involved in what we're going to..., no I mean transfer to them: it's not so much now about teaching but about how to learn, so that they can be the true protagonists (SM3).

In turn, teachers alluded to the importance of *connecting classroom-based learning to real-life scenarios*, in relation to academic performance, as it allows students to appreciate the usefulness and appeal of the content:

Our students [...] what they are going to work on and see why it is useful, because if we start planning but, in the end, they don't see why it's useful, in a sense this dilutes the objectives that we've set (T8).

3.2. Classroom management and organisation

The results presented in Table 3 show the level of interest in this skill from school management teams, teachers and students. The majority of the actions associated with this skill were referred to in all of the focus groups.

TABLE 3. Classroom management and organisation.

Categories	Actions	SM	T	S
Rules and procedures	Establishes the rules and procedures to be followed in the classroom	•	•	•
	Checks that the rules are understood and accepted by the students	•	•	
	Monitors and requires compliance with the established rules and procedures		•	•
	Establishes mechanisms for students who do not follow the rules		•	•
Creation of a positive learning environment	Creates a learning-friendly working environment in the classroom	•	•	•
	Promotes an atmosphere of respect and confidence in the classroom	•	•	•
	Fosters intercommunication between students *	•	•	•
	Encourages collaboration between students *	•	•	•
	Motivates students	•	•	•

Layout of space and students within the classroom	Organises the layout of the classroom according to the scheduled content and activities	•	•
	Uses effective grouping strategies		

* Not included in the initial coding.

SM: School management team member. T: Teacher. S: Student.

Source: Own elaboration.

The analysis of the above-mentioned categories produced some interesting information. In relation to the *rules and procedures* category, all three groups of participants agree that a good teacher *establishes the rules and procedures to be followed in the classroom*:

For many of our boys and girls, school is the greatest source of structure. The most secure place, a place with boundaries, where they know: 'What's happening next? What do I do next? Who am I seeing next?' (SM4).

[A good teacher] needs to be quite demanding when it comes to the rules (S2).

According to the teachers, these rules should be established in agreement with students. In turn, both the teachers and the students stressed the importance of ensuring compliance with these rules and of establishing mechanisms for when the rules are not followed. In this respect, the students highlighted the need for teachers not to be too strict but to ensure that the main rules are followed and to guarantee respect in the classroom.

The behaviours for the *creation of a positive learning environment* were broadly supported by the participants,

and all actions were referenced by all three groups. Notable importance was given to the creation of an emotionally safe space that prioritises confidence, respect and zero judgement of mistakes, and to providing the right degree of motivation for students to feel they can successfully carry out the work assigned to them. In this category, two actions emerged from the focus groups that were not included in the initial coding: *fosters intercommunication between students* and *encourages collaboration between students*, which would justify the importance of teachers encouraging their students to express and share what they've learnt and to voice any concerns or doubts in a safe space:

... get everyone involved, create a really friendly environment (S2).

... creating an atmosphere in the classroom where everyone feels comfortable and secure, where they feel they can speak up and share without that added pressure (T8).

The ability to create a team, where they feel that the group is a team (SM2).

Lastly, it is interesting to note that the participants only referred to one of the actions related to the *layout of space and students within the classroom*. Specifically, it was the teachers and members of school

management teams who highlighted the need to organise the layout of the classroom according to the teaching content, the proposed activities and the specific needs of the students, within the limits of the organisation and layout of the school as a whole.

3.3. Evaluation of learning

The results presented in Table 4 show how, unlike the other two groups of participants, the teachers referred to practically all of the actions associated with this skill that had been identified in the literature review.

TABLE 4. Evaluation of learning.

Categories	Actuaciones	SM	T	S
Planning and communication of the evaluation process	Establishes an evaluation system for the subject which sets out the procedures to follow, the evaluation criteria and the tools to be used			•
	Shares the evaluation system (with students and their families)		•	•
	Encourages the self-assessment of learning	•	•	•
Learning-centred evaluation	Introduces co-evaluation mechanisms		•	
	Performs skills-based assessments	•	•	
Points in the evaluation process	Performs an initial assessment of the students' level of knowledge and their needs regarding the subject	•	•	
	Systematically records assessable events in the classroom and the students' attitudes towards the learning (continuous evaluation)	•	•	•
	Verifies the acquisition of new knowledge through a range of final evaluation tests		•	•
Evaluation tools	Selects (or designs) appropriate evaluation tools		•	
Making value judgements about the available information	Cross-references the collected information with the pre-defined evaluation criteria		•	
	Performs a qualitative assessment of the collected information		•	•
	Marks, gives a grade to, the students based on the results of the various evaluations		•	

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

Decision-making based on the evaluation results	Aligns the design of the syllabus with the interests and needs of the students in light of the evaluation results	•		
	Designs activities that allow students who have not met the planned objectives to overcome the detected learning obstacles	•	•	
	Goes back over pre-delivered content if it appears that students have not fully grasped the content	•		
	Adjusts the syllabus planning with a view to future academic years	•		
Communication of evaluation results	Provides students with regular information about their strengths and weaknesses, with associated suggestions for improvement			
	Reflects on the evaluation results with the students	•	•	•
	Shares the students' evaluation results with their families	•	•	
	Meets with families to discuss the evaluation results		•	

* Not included in the initial coding.

SM: School management team member. T: Teacher. S: Student.

Source: Own elaboration.

Regarding the *planning and communication of the evaluation process*, the teachers and students felt that a good teacher should be transparent about the evaluation process so that students are always aware of both the evaluation criteria and the established timetable.

In terms of the *learning-centred evaluation* category, all participants felt that encouraging the self-assessment of learning was a trait of an effective teacher, as it allows students to become more aware of their own learning process. In connection to this, the teachers also highlighted the importance of co-evaluation processes:

... and it was this idea of self-assessment that means that the students are aware of their achievements, what they've

accomplished, what they didn't know and what they've learnt [...] it's a truly motivating form of evaluation (SM3).

They assess themselves, they themselves based on an activity they know where they need to get to, what the objective is. They know how to evaluate themselves using assessment rubrics that we plan out (T4).

In terms of the *points in the evaluation process*, the three groups commented that a good teacher *systematically records assessable events in the classroom and the students' attitudes towards the learning*. This action, related to the continuous evaluation of learning, earned a broad consensus across the three groups as participants felt that, while exams were necessary, they should not be the only form of evaluation:

I think it's always good to evaluate someone based more on the effort put in rather than the exam results (S8).

Every thing's taken into account: day-to-day work, who does their homework, effort, respect, enthusiasm for the subject, the challenges they face [...] I don't think you just evaluate on any one given day: I think nearly all of us or all of us agree that we evaluate our students every day (T2).

In contrast, the *evaluation tools* category was barely touched on by the participants, nor were the actions linked to *decision-making based on the evaluation results* or *making value judgements about the available information*. The only reference made in relation to this category was the importance of providing a qualitative evaluation of the collected information, which would allow students to understand their mistakes and improve future performance.

Lastly, in relation to the *communication of evaluation results*, the three groups expressly referred to the importance of teachers reflecting on the evaluation results with their students. The participants (especially the students) stressed the need for teachers to address students individually when talking to them, preferable on a one-on-one basis, about their evaluation results. This action came up in the different focus groups, with some very significant comments:

You see, I like to feel a close relationship with my teacher, they call you over, you grab a chair, sit down face to face and they

explain what mark you got [...] they say: 'Now, your exam...'. They look at it with me, tell me what mark I got, what I need, what I have to learn, etc. They treat me like I'm someone special (S7).

... speaking personally with the students, as individually as possible, grabbing a quick five minutes with each of them to explain how they've been doing over the term (T2).

3.4. Personal skills

A lot of the focus group content is centred around personal skills (Table 5), and the importance of these skills in the profile of a good teacher is reflected in the volume and variety of the actions that emerged from these sessions.

As expected, it was the members of school management teams and, especially, the teachers who identified the most actions associated with *professional development*. On the whole, these were related to aspects such as ongoing training and adaptation to change resulting from societal developments and, ultimately, the needs and interests of students. All three groups agreed on several actions, including that a good teacher *has up-to-date knowledge of their subject* and *shows a permanent commitment to the teaching profession*. There was a broad consensus that a good teacher should love their job and believe in it, transmitting a sense of enjoyment in the classroom. In this respect, the participants highlighted that a good teacher must "fully believe in their work" (T9), have a "passion for their job" (S2) and a "willingness to serve" (SM3).

TABLE 5. Personal skills.

Categories	Actions	SM	T	S
Professional development	Shows an interest in their professional development (attends courses, shares experience, etc.)	•	•	
	Transfers the knowledge gained from their training to the classroom		•	
	Adopts new teaching techniques and methods (educational innovation)			
	Reflects on their teaching practice and educational ideals	•	•	
	Displays an ability to adapt to change in their role as a teacher		•	
	Shows a permanent commitment to the teaching profession	•	•	•
	Has strong digital skills and incorporates technology in the development of educational processes	•		
	Has up-to-date knowledge of their subject	•	•	•
Guidance and orientation	Displays extensive pedagogical knowledge		•	
	Finds out about the personal, social and family circumstances of their students, as well as their academic and professional skills and interests.	•	•	•
	Coordinates with other professionals in order to contribute to the academic, personal and professional guidance of students *	•	•	
	Informs and advises students about different academic and professional options		•	•
	Plans the transition between different educational stages	•		
	Offers individual attention to students and their families	•	•	•

Leadership	Participates in decisions about the running and management of the school	•	•
	Participates in decisions about things that affect the life of students at the school	•	•
	Participates in decisions about the curriculum, instruction and evaluation		• •
	Participates in decisions about things that affect the teaching staff	•	•
Communication	Clearly communicates content to students		• •
	Makes an effort to ensure that challenging content is understood		•
	Adapts use of language depending on different situations and who they are communicating with		•
	Shows good questioning skills		
	Communicates with enthusiasm		• •
Emotional skills	Considers the needs, motivations and interests of students and acts accordingly	•	• •
	Listens to students and builds trust with them		• •
	Seeks to understand the complex reasons behind certain behaviours	•	•
	Shows concern for the physical and emotional wellbeing of students	•	• •
	Is tolerant of the mistakes of others		•
	Is interested in understanding their own emotional wellbeing	•	

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

Interpersonal relationships	Forms positive relationships with students	•	•	
	Works as a team with other teachers	•	•	•
	Establishes direct contact with families	•	•	•
	Collaborates with other members of the education community outside of the school setting			
Professional ethics	Acts fairly in evaluations *		•	•
	Treats all students in a fair and respective manner, making no distinctions *		•	
	Shows consistency between what is transmitted in the classroom and how they act *	•	•	•

* Not included in the initial coding.

SM: School management team member. T: Teacher. S: Student.

Source: Own elaboration.

As for *guidance and orientation*, the three groups felt that a good teacher should find out about the characteristics, skills and interests of their students and offer individual attention to students and their families. In this respect, the participants agreed on the importance of listening to and understanding the needs of students. Interestingly, there was one action that was not included in the initial theoretical model but that was identified by two members of the focus groups with school management teams and teachers: *coordinating with other professionals in order to contribute to student guidance*. Lastly, both the students and the teachers felt that a good teacher informs and advises their

students about the different academic and professional pathways that are available to them and that are best suited to their needs and interests:

A good teacher knows you; they know more or less what you're good at and what you're not so good at. So, they should know how to advise you and know if you're better at science or humanities, for example, and tell you if next year you'd be better off taking one route or another (S2).

In terms of *leadership* skills, it was the teachers who mentioned the most actions, and these actions were mainly associated with the importance of teachers *participating in decisions about the running of the school*. In contrast, the students only

alluded to the need for a good teacher to *participate in decisions about the curriculum, instruction and evaluation*, highlighting that it was important for teachers to choose which textbooks they will be using in the classroom.

A detailed analysis of the results for *communication* shows how members of school management teams made no reference to any of the actions associated with this skill. In contrast, the student focus groups referred to all of the actions associated with this skill, except for *shows good questioning skills*, which was not mentioned by any of the three groups. Actions associated with *clearly communicating content* and *communicating with enthusiasm* were identified in the focus groups with teachers and, mainly, with students, producing comments such as: “...that they tell it with passion and know how to communicate it to students” (S2), “...that they know how to properly explain the subject” (S6) and that they know how to “communicate with enthusiasm and joy” (T1).

The various actions that make up *emotional skills* received a lot of attention, with a focus on the importance of aspects such as trust, listening and caring about the students’ problems. In addition, there was a broad consensus on the following two actions: firstly, *considering the needs, motivations and interests of students and acting accordingly*, with empathy and closeness emerging as especially valuable skills; and secondly, *showing concern for the physical and emotional wellbeing of students*. It was

the students who went into most detail on both these aspects:

Teachers should realise and say: ‘hey, are you okay?’ This question makes a big difference. When someone sits down to talk to you [...] and they ask: ‘Are you okay? Would you like some help? Did you understand what we looked at in class? Do you want me to talk to your parents? Do you want me to do anything?’ Even if you don’t take them up on the offer or you don’t even answer them, this makes you feel so good (S8).

As for the behaviours of an effective teacher in relation to *interpersonal relationships*, the groups highlighted, on the one hand, *working as a team with other teachers*, in indicating that a good teacher should coordinate with others and work collaboratively; and, on the other hand, *establishing direct contact with families*. In this respect, all participants stressed the importance of establishing “more direct contact with parents” (SM1) and an “ongoing connection between families” (T8).

The final section of the analysis of personal skills looked at the *professional ethics of teaching*, which were not initially considered but ended up encapsulating a range of behaviours that emerged from the focus groups. Some of these were broadly supported, such as *showing consistency between what is transmitted in the classroom and how teachers act*. In this respect, the participants stressed the importance of a good teacher setting an example for the students’ development of their own personal values.

4. Discussion and conclusions

Taking a holistic approach, with the participation of three key groups in the education process, this study explored the professional profile of a good secondary school teacher. The qualitative analysis of the views of students, members of school management teams and teachers about the profile of a good teacher enabled a range of characteristic behaviours to be defined for the figure of this teacher. As such, checking the initial theoretical model against the empirical data collected from the five groups gave rise to 79 effective actions associated with three teaching skills (44 actions) and seven personal skills (35 actions).

The results show that most of the behaviours associated with being a good teacher that were identified during the literature review were supported empirically through the comments in the focus groups. This reflects the strong empirical correlation of the initial theoretical model, adding weight to the study proposal. In turn, the extensive analysis of the focus group discussions resulted in the inclusion of various behaviours that were not initially considered but which emerged directly from the focus groups. Those associated with professional ethics are of particular note, having received a broad consensus across all three groups. These findings coincide with the findings of the study by Reoyo et al. (2017), where personal ethics are identified as a characteristic skill of effective teachers. A final subgroup of behaviours associated with a good teacher would cover the a priori

behaviours that, having emerged in the literature as characteristic of effective teachers, were not supported with empirical evidence from the focus groups. This was the case with the following behaviours: defines the teaching methods and the learning activities to be carried out (Stronge, 2018), uses effective grouping strategies (Williams, 2010), provides students with regular information about their strengths and weaknesses, with associated suggestions for improvement (Stronge, 2018; Williams, 2010), adopts new teaching techniques and methods (Reoyo et al. 2017; Tapani & Salonen, 2019), shows good questioning skills (Stronge, 2018) and collaborates with other members of the education community outside of the school setting (Tapani & Salonen; 2019). This does not necessarily mean that these behaviours should be discarded as characteristic of a good teacher, as the fact that they did not emerge in the focus groups in this study is no obstacle to them being considered as defining traits of good teaching practice. Complementary and representative studies would be required to form any conclusions in this respect.

A further contribution made by this study is the integration of the views of members of school management teams, teachers and students. This offers an additional dimension as it means certain behaviours can be identified that would only be perceptible from the viewpoint of the teachers themselves and of what they feel makes a good teacher. In this respect, a key finding is the signif-

icant number of behaviours associated with academic evaluation that emerged, exclusively, from the focus groups with teachers. The identification of these behaviours could shed light on the behind-the-scenes work of a “good teacher”, often neglected in research projects that analyse the profile of an effective teacher from a broader perspective. This approach does not often allow for an analysis of all the behaviours associated with the evaluated skills and does not often consult the main parties involved. In addition, the focus group with members of school management teams led to the identification of behaviours associated with the students’ transition through different stages of education, the digital skills of teaching staff and the wellbeing of teachers. This group’s focus on these behaviours could be due to its organisational outlook and its concern with the overall running of the school. The last two behaviours could also be linked to the adaptation and restructuring required due to the health crisis caused by COVID-19. Lastly, the students were the only group to refer to establishing an evaluation system that provides full details of the evaluation procedures, criteria and tools, and to the need for teachers to make the content understandable and to adapt their use of language. All these behaviours are linked to daily school life and experiences (what is expected of me and what I need to learn), which appears to be of singular important to the students.

The individual opinion of each member of the education community as to what

makes a “good teacher” requires scientific research to consider the perspective of all relevant audiences. Studies that focus on the views of a particular group will produce a biased portrayal of an effective teacher that fails to draw on other highly significant perspectives. The complexity of the professional profile of an effective teacher requires in-depth studies that take in the big picture and respond to the reality of teaching and the particular circumstances under which teachers work. Although this study has attempted to provide this broad overview, it is not without its limitations. For example, certain criteria, such as age, gender or ownership of the school were not considered in the selection of participants. The inclusion of these criteria would have allowed for an analysis of potential nuanced differences based on the specific characteristics of the participants. On the other hand, the number of focus groups in the field work of the study was established a priori and, as such, data saturation was not tested. That said, the vast majority of the categories established a priori were covered in the groups and not many new categories emerged from the discussions. This could well point to a high degree of saturation, which would need to be tested in future studies. Although the qualitative research design of this study does not allow any generalisations to be made about the professional profile of a good secondary school teacher, it does provide an interesting point of reference for further research and for reflecting on the qualification and professional training of teachers in order for them to best encourage and facilitate their students’ acquisition of knowledge.

ANNEX 1. Initial dimensions and questions included in the script.

Dimension (Skill)	Questions
Planning and implementation of teaching	1. What do you think a good teacher would do when planning and implementing their teaching? <i>Planning of teaching:</i> 2. What strategies would a good teacher use to plan their teaching? <i>Implementation of teaching:</i> 3. What type of things would a good teacher do to ensure that this planning can be adapted to the students' pace of learning and the teaching or learning needs that arise in the classroom?
Classroom management and organisation	4. What things would a good teacher consider when managing and organising the classroom in order to encourage learning? 5. How can a good teacher set rules and procedures for the classroom and ensure that students abide by these rules? How can a good teacher promote participatory and respectful interaction among all members of the group? 6. How can teachers effectively design different learning environments according to the activities to be carried out?
Evaluation of learning	7. What elements related to the evaluation process should a teacher consider to make sure that evaluation is a means of improving academic performance? 8. When should evaluation take place? What could be some effective strategies for gathering information about student performance? 9. How should information about the evaluation system be shared with students? And how should the results be shared?
Personal skills	10. What personal skills do you think a good teacher should have? <i>Professional development:</i> 11. What actions associated with a teacher's own development and professional training could have a positive impact on their teaching practice and, consequently, on their students' results? <i>Guidance and orientation:</i> 12. What can teachers do to guide and advise their students through their learning processes? <i>Leadership:</i> 13. Which decision-making processes do teachers need to be involved in considering the potential repercussions of these decisions on the students' academic performance? (For example, decisions about the running of the school, student life, selection of teaching material, etc.) <i>Communication / Emotional skills / Interpersonal relationships:</i> 14. Other personal skills associated with a good teacher include their ability to communicate clearly, to understand the emotions and needs of students and to form effective interpersonal relationships with other members of the education community. What elements associated with these skills could have, in your opinion, the biggest impact on the learning of students?
Other skills	15. What other skills or traits in teachers do you think could have a positive effect on the academic results of students and, as such, could enhance their learning?

Source: Own elaboration.

References

- Alonso-Sainz, T. (2021). ¿Qué caracteriza a un «buen docente»? Percepciones de sus protagonistas [What characterises a “good teacher”? Perceptions of its protagonists]. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25 (2), 165-191. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18445>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales [Emotional competences]. *Educación XX1*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Carter, N., Bryant-Lukosius, D., DiCenso, A., Blythe, J., & Neville, A. (2014). The use of triangulation in qualitative research. *Oncology Nursing Forum*, 41 (5), 545-547.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Danielson, C. (2013). *The framework for teaching evaluation instrument*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17302>
- García-García, M., Biencinto, C., Carpintero, E., Villamor, P., Camilli, C., Pastor, L., Serrano, S., Huetos, M., Núñez, C., Arias, J., Bravo, J. L., Caravantes, A., del Mazo, J. C., Martínez, S., Sánchez, J. A., González, D., Arias, J. M., Pérez, H., Burguera, J., ... & Ramos, G. (2017, June 28-30). *Assessment of teaching competences for inclusion and excellence: preliminary results on teachers' perceptions*. XVIII International Congress of Educational Research: Interdisciplinarity and Transfer AIDIPE, Salamanca, Spain. https://aidipe2017.aidipe.org/files/2017/07/AC-TAS_AIDIPE_2017.pdf
- Gutiérrez-de-Rozas, B., López-Martín, E., & Carpintero Molina, E. (in press). Condicionantes del rendimiento académico: meta-síntesis de 25 años de meta-análisis. *Revista de Educación*, 398.
- Hanushek, E. A., & Woessmann L. (2017). School resources and student achievement: A review of cross-country economic research. In M. Rosén, K. Y. Hansen, & U. Wolff (Eds), *Cognitive Abilities and Educational Outcomes. Methodology of Educational Measurement and Assessment* (pp. 149-171). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43473-5_8
- Hattie, J. (2003, October). *Teachers make a difference, what is the research evidence?* [Paper presentation]. Building teacher quality: What does the research tell us. ACER Research Conference, Melbourne, Australia. https://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2017). *Visible learning plus. 250+ influences on student achievement*. https://visible-learning.org/wp-content/uploads/2018/03/250-Influences-Final-Effect-Size-List-2017_VLPLUS.pdf
- Iglesias-Díaz, P., & Romero-Pérez, C. (2021). Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: una revisión sistemática [Emotional and inclusive classrooms and adolescent well-being: A systematic review]. *Educación XX1*, 24 (2), 305-350. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28705>
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. ASCD.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Documento para debate. 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente* [Discussion Paper. 24 reform proposals for the improvement of the teaching profession]. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:adf4f050-9832-4a88-9cd2-96cd3519c664/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf>
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2017). *Effective teaching: Evidence and practice*. Sage.
- Opdenakker, M. C., & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and teacher education*, 22 (1), 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.008>
- Reoyo, N., Carbonero, M. Á., & Martín, L. J. (2017). Características de eficacia docente desde las perspectivas del profesorado y futuro profesorado de secundaria [In-service and preservice teachers' perceptions of characteristics of effective secondary school teachers]. *Revista de Educación*, 376, 62-86. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-344>

- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., & Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 100357, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100357>
- Smith, E., & Gorard, S. (2007). Improving teacher quality: Lessons from America's *No child left behind*. *Cambridge Journal of Education*, 37 (2), 191-206. <https://doi.org/10.1080/03057640701372426>
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. ASCD.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62 (4), 339-355. <https://doi.org/10.1177/0022487111404241>
- Tapani, A., & Salonen, A. O. (2019). Identifying teachers' competencies in Finnish vocational education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6 (3), 243-260. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.3.3>
- UNICEF (2015). *Cuaderno de integración curricular de Educación en Derechos*. <https://www.unicef.es/educa/biblioteca/guia-integracion-curricular-educacion-derechos-infancia>
- Villaverde-Caramés, E. J., Fernández-Villarino, M. Á., Toja-Reboredo, B., & González-Valeiro, M. Á. (2021). Revisión de la literatura sobre las características que definen a un buen docente de Educación Física: Consideraciones desde la formación del profesorado [A literature review of the characteristics that define a good physical education teacher: considerations from teacher training]. *Retos*, 41, 471-479. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.84421>
- Walsh, K. (2001). *Teacher certification reconsidered: Stumbling for quality*. The Abell Foundation.
- Williams, R. E. (2010). *Administrator and teacher perceptions of the qualities of effective teachers*. The College of William and Mary.
- The Wing Institute (2019). *Teacher Competencies*. <https://www.winginstitute.org/quality-teachers-competencies>

Authors' biographies

Esther López-Martín has a PhD in Education Science from Universidad Complutense de Madrid (UCM). Since 2019, she has worked as an associate professor at the Department of Research and Diagnostic Methods in Education II at Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Her main lines of research focus on the evaluation of students' academic performance and the associated factors, with a special focus on the characteristics and skills of teachers.



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

Belén Gutiérrez-de-Rozas holds a degree in Pedagogy (special prize) from UNED and a Master's in Educational Psychology (academic excellence grant) from UCM. She is currently a trainee researcher at the Department of Research and Diagnostic Methods in Education II at UNED. Her research focuses on the study of failing to achieve the minimum level of academic qualification and early school leaving.



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

Andrea Otero-Mayer holds a degree in Social Education from UNED, for which she was awarded a special degree prize. In February 2019, she joined the Department of Research and Diagnostic Methods in Education II at UNED, after being awarded pre-doctoral financial support for research training. She carried out two research periods at Universidade do Porto in 2021 and 2022, and she

was awarded a PhD with a distinction cum laude, continuing her work under a post-doctoral contract.

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

Eva Expósito-Casas holds a PhD in Education from UCM. She is currently an associate professor at the Department of Research and Diagnostic Methods

in Education II at UNED. She is a member of the UCM MESE research group, which researches the measurement and evaluation of education systems, and the GRISOP research group, which researches educational and career guidance systems and the skills of guidance professionals.

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

Table of contents

Sumario

Studies Estudios

Antonio García-Carmona

Understanding epistemic aspects of the nature of science in Spain's new curriculum for compulsory-secondary education since the LOMLOE law

La comprensión de aspectos epistémicos de la naturaleza de la ciencia en el nuevo currículo de Educación Secundaria Obligatoria, tras la LOMLOE 433

María Isabel Gómez-León

Giftedness from the perspective of neuroimaging and differential pedagogy. Are we talking about the same thing?

Alta capacidad intelectual desde la neuroimagen y la pedagogía diferencial. ¿Hablamos de lo mismo? 451

Eduardo Fernández Fernández

Rhetoric and Education: an approach to the Roman school

Retórica y Educación: una aproximación a la escuela romana 475

Notes Notas

Esther López-Martín, Belén Gutiérrez-de-Rozas, Andrea Otero-Mayer, & Eva Expósito-Casas

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

Análisis cualitativo del perfil profesional del buen docente de educación secundaria 493

Noelia Salas Román, Margarita Alcaide Risoto, & Carlos Hue García

Improving socio-emotional competencies in pre-school pupils through emotional education

Mejora de las competencias socioemocionales en alumnos de educación infantil a través de la educación emocional 517

Adoración Díaz López, Javier Jerónimo Maquillón Sánchez, & Ana Belén Mirete Ruiz

Validation of the Ud-TIC scale on the problematic use of mobile phones and video games as mediators of social skills and academic performance

Validación de la escala Ud-TIC sobre el uso problemático del móvil y los videojuegos como mediadores de las habilidades sociales y del rendimiento académico 533

Rosalía Jódar Martínez, María del Pilar Martín Chaparro, María Dolores Hidalgo Montesinos, & Juan Pedro Martínez Ramón

Perceived parenting style and quality of life related to health among adolescents

Percepción del estilo parental y calidad de vida relacionada con la salud entre adolescentes 559

María de la Luz Berlanga Ramírez, & Luis Gibrán Juárez Hernández

Construct validity of an instrument to assess assertive feedback in initial teacher training

Validez de constructo de un instrumento para evaluar la retroalimentación asertiva en la formación inicial del profesorado 583

Book reviews

López Rupérez, F. (2021). *La gobernanza de los sistemas educativos. Fundamentos y orientaciones [The governance of educational systems: Foundations and orientations]* (Ismael Sanz Labrador). **Álvarez-Castillo, J. L., & García-Cano, M. (Eds.) (2022).** *Diversidad e inclusión en la Universidad. La vía de la institucionalización*

[Diversity and inclusion in the university: The route of institutionalisation] (Anabel Moriña Díez). 601

Table of contents of the year 2022

Índice del año 2022 609

Instructions for authors

Instrucciones para los autores 617

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 283 of the **revista española de pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



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

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

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

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

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

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

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

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

Resumen:

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

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

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

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

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

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

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

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

Abstract:

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

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

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

1. Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1. Competencias profesionales del docente

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

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

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

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

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

2. Método

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

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

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

2.1. Participantes

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

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

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

Fuente: Elaboración propia.

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

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

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

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

2.2. Recogida de información

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

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

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

2.3. Análisis de la información

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

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

3. Resultados

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

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

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

3.1. Planificación e implementación de la enseñanza

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

TABLA 2. Planificación e implementación de la enseñanza.

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

Análisis cualitativo del perfil profesional del buen docente de educación secundaria

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

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

Fuente: Elaboración propia.

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

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

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

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

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

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

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

actividades fuera del aula que les ayudan a aprender mejor.

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

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

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

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

3.2. Gestión y organización del aula

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

TABLA 3. Gestión y organización del aula.

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

* No incluido en la codificación inicial.

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

Fuente: Elaboración propia.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3. Evaluación de los aprendizajes

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

TABLA 4. Evaluación de los aprendizajes.

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

Análisis cualitativo del perfil profesional del buen docente de educación secundaria

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

* No incluido en la codificación inicial.

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

Fuente: Elaboración propia.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

que aprender, etc. O sea, tratarme como alguien especial (E7).

[...] hablar con los alumnos personalmente, lo más individualizadamente posible, cogerlos 5 minutillos a cada uno y explicarle un poco cómo ha ido la evolución durante el trimestre (P2).

3.4. Competencias personales

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

TABLA 5. Competencias personales.

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

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

* No incluido en la codificación inicial.

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

Fuente: Elaboración propia.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Discusión y conclusiones

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fuente: Elaboración propia.

Referencias bibliográficas

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

- secundaria. *Revista de Educación*, 376, 62-86. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-344>
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L. y Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis [La asociación entre el liderazgo de los profesores y el rendimiento de los alumnos: Un meta-análisis]. *Educational Research Review*, 100357, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100357>
- Smith, E. y Gorard, S. (2007). Improving teacher quality: Lessons from America's *No child left behind* [Mejorar la calidad del profesorado: lecciones de la iniciativa *No child left behind* de Estados Unidos]. *Cambridge Journal of Education*, 37 (2), 191-206. <https://doi.org/10.1080/03057640701372426>
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers* [Cualidades de los profesores eficaces]. ASCD.
- Stronge, J. H., Ward, T. J. y Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement [¿Qué hace que los buenos profesores sean buenos? Un análisis cruzado de la conexión entre la eficacia del profesorado y el rendimiento de los alumnos]. *Journal of teacher Education*, 62 (4), 339-355. <https://doi.org/10.1177/00224871111404241>
- Tapani, A. y Salonen, A. O. (2019). Identifying teachers' competencies in Finnish vocational education [Identificación de las competencias de los profesores en la formación profesional finlandesa]. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6 (3), 243-260. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.3.3>
- UNICEF (2015). *Cuaderno de integración curricular de Educación en Derechos*. <https://www.unicef.es/educa/biblioteca/guia-integracion-curricular-educacion-derechos-infancia>
- Villaverde-Caramés, E. J., Fernández-Villarino, M. Á., Toja-Reboredo, B. y González-Valeiro, M. Á. (2021). Revisión de la literatura sobre las características que definen a un buen docente de Educación Física: consideraciones desde la formación del profesorado. *Retos*, 41, 471-479. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.84421>
- Walsh, K. (2001). *Teacher certification reconsidered: Stumbling for quality* [La certificación del profesorado reconsiderada: tropezando con la calidad]. The Abell Foundation.
- Williams, R. E. (2010). *Administrator and teacher perceptions of the qualities of effective teachers* [Percepciones de los administradores y los profesores sobre las cualidades de los profesores eficaces]. The College of William and Mary.
- The Wing Institute (2019). *Teacher Competencies*. <https://www.winginstitute.org/quality-teachers-competencies>

Biografía de los autores

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



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

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



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

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



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

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



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

Sumario *

Table of Contents **

Estudios Studies

Antonio García-Carmona

La comprensión de aspectos epistémicos de la naturaleza de la ciencia en el nuevo currículo de Educación Secundaria Obligatoria, tras la LOMLOE
Understanding epistemic aspects of the nature of science in Spain's new curriculum for compulsory-secondary education since the LOMLOE law

433

María Isabel Gómez-León

Alta capacidad intelectual desde la neuroimagen y la pedagogía diferencial. ¿Hablamos de lo mismo?
Giftedness from the perspective of neuroimaging and differential pedagogy. Are we talking about the same thing?

451

Eduardo Fernández Fernández

Retórica y Educación: una aproximación a la escuela romana
Rhetoric and Education: an approach to the Roman school

475

Notas Notes

Esther López-Martín, Belén Gutiérrez-de-Rozas, Andrea Otero-Mayer y Eva Expósito-Casas

Análisis cualitativo del perfil profesional del buen docente de educación secundaria
Qualitative analysis of the professional profile of a good secondary school teacher

493

Noelia Salas Román, Margarita Alcaide Risoto y Carlos Hue García

Mejora de las competencias socioemocionales en alumnos de educación infantil a través de la educación emocional
Improving socio-emotional competencies in pre-school pupils through emotional education

517

Adoración Díaz López, Javier Jerónimo Maquilón Sánchez y Ana Belén Mirete Ruiz

Validación de la escala Ud-TIC sobre el uso problemático del móvil y los videojuegos como mediadores de las habilidades sociales y del rendimiento académico
Validation of the Ud-TIC scale on the problematic use of mobile phones and video games as mediators of social skills and academic performance

533

Rosalía Jódar Martínez, María del Pilar Martín Chaparro, María Dolores Hidalgo Montesinos y Juan Pedro Martínez Ramón

Percepción del estilo parental y calidad de vida relacionada con la salud entre adolescentes
Perceived parenting style and quality of life related to health among adolescents

559

María de la Luz Berlanga Ramírez y Luis Gibran Juárez Hernández

Validez de constructo de un instrumento para evaluar la retroalimentación asertiva en la formación inicial del profesorado
Construct validity of an instrument to assess assertive feedback in initial teacher training

583

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org/en>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org/en>.

Reseñas bibliográficas

López Rupérez, F. (2021). *La gobernanza de los sistemas educativos. Fundamentos y orientaciones* (Ismael Sanz Labrador). **Álvarez-Castillo, J. L. y García-Cano, M. (Eds.) (2022).** *Diversidad e inclusión en la Universidad. La vía de la institucionalización* (Anabel Moriña Díez).

601

Informaciones

Congreso «Character and Virtues in Professional Practice»; XI Congreso Internacional de Psicología y Educación

609

Índice del año 2022

Table of contents of the year 2022 613

Instrucciones para los autores

Instructions for authors 621

La revista española de pedagogía traslada su sede

The revista española de pedagogía changes its address 627



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

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid