

EL DOCENTE DEL SIGLO XXI

Perspectivas según el rol formativo y profesional

MARÍA LUISA RICO-GÓMEZ / ANA ISABEL PONCE GEA

Resumen:

El objetivo de este estudio es analizar la correspondencia del rol de docente ideal con las características del paradigma pedagógico socioconstructivista, desde la perspectiva de los diversos perfiles participantes en esta investigación: estudiantes en formación inicial del grado en maestro(a) en Educación primaria (cursos iniciales y cursos finales y maestría); docentes en búsqueda de empleo; docentes noveles; docentes con experiencia; y docentes universitarios(as) formadores(as) de futuros(as) profesores(as). Se plantea un estudio cualitativo, de diseño fenomenológico, utilizando como técnica de investigación un grupo de discusión, a partir de categorías de carácter inductivo-deductivo. Los resultados confirman la hipótesis de partida: convergen en un modelo pedagógico socioconstructivista y en las imposibilidades de su aplicación real en las aulas.

Abstract:

The study's objective is to analyze the correspondence of the role of the ideal teacher with the characteristics of the socio-constructivist paradigm, from the perspective of the diverse participant profiles in this research: graduate students in elementary education (initial and final courses, and master's program); teachers searching for employment; experienced teachers; and teacher educators. A qualitative study with a phenomenological design, using discussion groups, was based on inductive/deductive categories. The results confirm the initial hypothesis, converging in a socio-constructivist pedagogical model and the impossibilities of its implementation in the classroom.

Palabras clave: profesores; educación básica; modelo educativo; constructivismo; desarrollo de competencias; objetivos educativos.

Keywords: teachers; basic education; educational model; constructivism; development of competencies; educational objectives.

María Luisa Rico-Gómez y Ana Isabel Ponce Gea: profesoras de la Universidad de Alicante, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas. Calle Aeroplano, s/n, 03690, San Vicente del Raspeig, Alicante, España. CE: marialuisa.rico@ua.es (ORCID: 0000-0003-2414-6007); anaisabel.ponce@ua.es (ORCID: 0000-0003-0432-2595). Autora para correspondencia: Ana Isabel Ponce Gea.

Introducción

Este trabajo se centra en la percepción que las y los docentes¹ del ámbito de la enseñanza primaria, en sus diferentes facetas formativas y profesionales, tienen de lo que debe ser el modelo ideal de maestro en el siglo XXI. Ello anda acorde con la idea de lo que piensan del ejercicio docente como buena práctica, dentro de la configuración de su identidad profesional, ya que es en la acción pedagógica donde se pone en marcha su pensamiento, el resultado de su formación, de su socialización tanto como discente, persona y docente; es decir, es donde se materializa el constructo profesional pedagógico formado con base en experiencia vivida, formativa y profesional.

Partiendo de la definición del docente del siglo XXI, se ahonda después en la necesidad del planteamiento que se realiza en este estudio para conocer la evolución y/o coincidencias en el modelo del docente.

Competencias del docente del siglo XXI

La sociedad del conocimiento y la era digital ha cambiado y está transformando el modo de proceder en el ámbito educativo. Desde finales del siglo XX, se centra en el paradigma constructivista, en su perspectiva sociocultural, lo que implica cambios educativos que no pueden limitarse a innovaciones metodológicas o incorporación de recursos, sino que requieren una transformación en torno al paradigma enfocado en el ser competentes a nivel procedural, actitudinal y cognoscitivo, con el fin de adecuarse a las demandas de una sociedad cada vez más cambiante y líquida (Bauman, 2003).

En esta línea, el reto de la educación para el docente del siglo XXI es enfatizar el aprendizaje activo y participativo del sujeto, adquiriendo las herramientas competenciales necesarias para integrarse en una sociedad que demanda individuos creativos y autorrealizables. Ante ello, se potencia un enfoque innovador, con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), pero siempre en un ambiente cooperativo de trabajo de toda la comunidad educativa, donde el alumnado sea el que construye el conocimiento, involucrándose de forma significativa, cognitiva y emocionalmente (Johnson y Johnson, 2018). En sí, alcanzar al máximo la significatividad del aprendizaje, mediante acciones protagonizadas por el alumnado para atender su desarrollo integral.

En el marco de esta escuela deseada, los docentes resultan piezas fundamentales. Sin su acción, no existe el aprendizaje ni la innovación, ni tampoco es posible un cambio verdadero en educación. Por lo tanto, cualquier transformación perseguida en el sistema educativo requiere que los profesores compartan las ideas en las que se basan, modifiquen sus prácticas y adapten los nuevos principios a las nuevas (o viejas) realidades.

El presente paradigma está en la línea del socioconstructivismo de Vygostky (1978), que enfatiza la construcción cooperativa de conocimiento, la participación autónoma y activa del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en interacción bidireccional entre docente-discente, influida por el contexto sociocultural en el que se desenvuelve. Así, el maestro debe estar preparado para actuar en espacios de aprendizaje comunes a docentes y alumnado, para que este le otorgue un significado y sentido, en un proceso de construcción continua de significados compartidos, influidos por el contexto sociocultural en el que se desenvuelven (Coll, 2001). Se requieren docentes con actitud analítica, reflexiva y crítica (Brady, 2020), con habilidades de búsqueda, selección y análisis de la información; capaces de trabajar en colaboración e interacción social, asumiendo responsabilidad y compromiso, tomando decisiones, así como desarrollando actitudes y habilidades comunicativas y de civismo desde una perspectiva democrática y de apertura sociocultural, de compromiso de justicia social como parte del ejercicio profesional y ciudadano (García-Montero, 2002; Palomares, 2009), y con la finalidad de ayudar al discente en la búsqueda personal de su madurez cognitiva y afectiva en esta dinámica social de aprendizaje (Ribosa, 2020).

Dentro de este fin educativo del paradigma pedagógico descrito, la mayor parte de las investigaciones recientes sostiene que la práctica docente debe desarrollar estrategias dentro de un proceso de acción y reflexión cooperativa; de indagación y experimentación; de no imposición; de comprensión al alumnado y reflexión sobre su intervención; de experiencias competenciales, estimulantes para facilitar el aprendizaje, el desarrollo personal, vital y profesional (Zabalza, 2012); de fomento de esa capacidad crítica y autónoma de los aprendices, en un intercambio horizontal del conocimiento y de interacción social con el entorno para adecuarse a las exigencias de la sociedad del siglo XXI. Todo ello con el objetivo de formar integralmente al sujeto.

El docente, entonces, no puede ser mero transmisor de conocimiento y dominar una disciplina, sino que debe, además, crear entornos de aprendizaje activo, basado en problemas; contextos que potencien el interés, la capacidad autónoma, inventiva y creativa de los discentes, lo que implica un desarrollo de las habilidades, actitudes, destrezas y aptitudes manifiestas en esta línea en el quehacer docente (Santiago y Fonseca, 2016). Se presenta como guía, orientador, acompañante, mentor, tutor, gestor del aprendizaje, facilitador, dinamizador o asesor (Viñals y Cuenca, 2016), asumiendo diferentes roles en una misma labor profesional. A este respecto, resulta interesante la diferenciación que lleva a cabo Prensky (2011) de los roles del docente, en los que se distinguen los pasos a realizar en un proceso analítico-reflexivo-activo de la propia práctica pedagógica (Schön, 1992): rol de entrenador, en el que el profesor observa y atiende de forma personalizada a cada uno de los alumnos, para que, con implicación activa, puedan alcanzar su aprendizaje; rol de guía, como soporte y ayuda del estudiante; y rol de experto, en el que ofrece el conocimiento, imaginación y creatividad para hacer del aprendizaje un proceso efectivo y atractivo, diseñando experiencias de aprendizaje acordes con la reflexión y reconsideración del alumnado.

Se está hablando, pues, de docentes competentes, capaces de resolver situaciones diversas en los diferentes contextos, para lo que el conocimiento visto desde una perspectiva conceptual o disciplinar resulta insuficiente. La definición de las competencias que ha de desarrollar un profesor también cuenta con literatura al respecto. Sin obviar las aportaciones de Delors (1996), cuya obra *La educación encierra un tesoro* representa un texto indispensable para la transformación competencial de la educación en su conjunto, algunos autores han ofrecido ideas centradas específicamente en la cuestión del docente.

Bunk (1994) distingue cuatro tipos de competencias para el profesional educativo: competencia técnica (los conocimientos, las destrezas y las aptitudes), metodológica (procedimientos), social (la sociabilidad) y participativa (la participación, las formas de organización). En su aportación, el autor establece contenidos en torno a cada competencia que resultan de utilidad para la definición del rol docente.

Echevarría (2002) relaciona el rol del docente con su competencia de acción profesional (CAP), la acción pedagógica. En una clasificación influida por los postulados previos, especialmente de Delors (1996),

concreta las competencias propias del docente en las propias del saber, como una dimensión cognitiva-reflexiva, donde se incluye la parte más técnica de adquisición de conocimientos para desarrollarse en el ámbito profesional; el saber hacer, dimensión activa-creativa, metodológica, para diseñar, implementar y evaluar las acciones pedagógicas eficaces; las del saber ser, dimensión afectiva-personal; y saber estar, como dimensión en relación con los demás, en línea con habilidades sociales y comunicativas entre docentes y discentes (Lutfi, Gisbert y Fandos, 2001). Esos saberes están condicionados por el contexto y la finalidad educativa que de este se desprende, con base en la concepción y reconceptualización que la experiencia profesional, personal y formativa va modificando; así como las motivaciones y expectativas puestas en el ejercicio docente, que configuran un universo simbólico movido por valores, creencias, capacidades, habilidades, etc.

Por su parte, Perrenoud (2004) titula una de sus obras *Diez nuevas competencias para enseñar*, donde delimita y explica las siguientes: organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo; trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres; utilizar las nuevas tecnologías; afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y organizar la propia formación continua. Entre ellas, siguiendo la clasificación establecida por Galvis (2007), distinguimos competencias de planificación y gestión docente, según criterios efectivos de organización, distribución y gestión del contenido, y competencias a desarrollar; competencias propiamente docentes, del desarrollo del aprendizaje en el aula, con base en las relaciones didácticas entre los sujetos, el material, los recursos y la asignatura; las competencias de interacción social y comunicativas en entornos de aprendizaje establecidos en colaboración con los discentes, profesionales y agentes de la comunidad educativa; y competencias evaluativas del proceso de enseñanza-aprendizaje (Azuara, 2012).

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005) utiliza el término de competencias transversales para referirse a las competencias docentes; entre ellas, distingue las instrumentales (de análisis y síntesis, de organización y planificación...), las personales (trabajo en equipo, en contexto internacional, habilidades en las relaciones inter-

personales, compromiso ético...) y las sistémicas (aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas situaciones...); todas competencias utilizadas como base para la configuración de los títulos oficiales de grado relativos a la formación de los nuevos docentes. Además, el desarrollo de las competencias en los docentes se convierte en uno de los objetivos prioritarios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019), colocando entre sus propósitos el garantizar que los educadores cuenten con los conocimientos y capacidades para mejorar sus prácticas y, consecuentemente, el aprendizaje.

Por tanto, se puede definir el rol del docente del siglo XXI, en su ejercicio pedagógico, como una relación didáctica entre factores personales, que se producen en los ámbitos técnico, comunicativo, organizativo y relacional-afectivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, según las directrices adoptadas por el profesor (Delgado y Viciana, 1999); es decir, como las diversas formas de enseñar que utiliza para desarrollar los contenidos, en un proceso de búsqueda constante de la participación del alumnado, y que condiciona la relación docente-discente en el proceso de selección de decisiones, así como el perfil que cada agente adopte (Balboa, Boschen, Cladevilla, Cantillo *et al.*, 2010), todo ello condicionado por la concepción del fin educativo de alcanzar la formación integral del sujeto.

La necesidad del estudio

La discusión sobre el modelo docente tiene una trayectoria destacable. La mayor parte de los trabajos existentes centran el interés en la importancia del hecho pedagógico y el estilo docente para el aprendizaje, sobre todo desde el estudio de Anderson, Evertdon y Brophy (1979), que empezaron a reflexionar sobre el “profesor eficaz”, entendido como aquel que es capaz de alcanzar sus objetivos e influir con ellos de forma significativa en el alumnado. Es importante, una vez más, la trayectoria que empezó Delors (1996) al respecto, que considera la importancia de la educación y el papel que en ello desempeñan los maestros. Pero, sobre todo, destacan los trabajos de Johnson, Johnson y Holubec (1993) o de Johnson, Johnson y Smith (2014) sobre el papel del docente en el nuevo escenario pedagógico cooperativo; de Echevarría (2002), para empezar a describir el ejercicio pedagógico docente como competencia profesional general; o de Zabalza (2012), para descifrar qué competencias debe contemplar el desempeño

docente para adecuarse al nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje del siglo XXI.

Así, desde la perspectiva del perfil del docente del siglo XXI, en general, las investigaciones se centran en las características a ejercer en el nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje y en el cambio de rol entre docente-discente, como el estudio del perfil a desarrollar en el aula de Tharp, Estrada, Dalton y Yamauchi (2002); los trabajos focalizados en adecuar la formación del profesorado al nuevo contexto social y pedagógico (Duran, Corcelles y Flores, 2017); en el desarrollo de una práctica pedagógica basada en competencias (Espinoza-Freire, Tinoco Izquierdo y Sánchez-Barreto, 2017); y/o con el uso de las TIC (Molas y Rosselló, 2010), principalmente en el desempeño de la universidad (entre otros, Liu, Keeley y BusKist, 2014); o desde una perspectiva internacional (Darlin-Hammond, 2017). También han acaparado atención los estudios que relacionan las competencias de los docentes con los deseos o los resultados de los alumnos (Asún, Zúñiga y Ayala, 2013; Kunter, Klusmann, Baumert, Richter *et al.*, 2013), la adecuación de las competencias de los egresados a las requeridas por los empresarios (Freire, Teijero y Pais, 2013) o las propias concepciones del maestro sobre el concepto de modelo (Montenegro, 2020). En esta línea, cabe señalar la importancia dada a la competencia socio-emocional de los docentes en los últimos años (Aldrup, Carstensen, Köller y Klusmann, 2020, por poner un ejemplo de los más recientes).

Sin embargo, no abundan investigaciones sobre la percepción que se tiene del rol y modelo del docente del siglo XXI, desde las diferentes experiencias formativas y profesionales de los propios profesores, empezando desde la fase formativa como discentes hasta llegar al maestro experimentado. Sí es destacable, en este sentido, el estudio de Reoyo, Carbonero y Martín (2017), pero para el nivel de enseñanza secundaria.

Para entender la importancia de esta cuestión, se debe partir de la idea de que la configuración de un modelo docente está condicionada por la experiencia personal y social vivida, con base, por un lado, en lo que se considera y desea que debe ser el rol y el estilo docente y, por otro, lo que es la realidad formativa y/o profesional que se vive (Gotzens, Castelló, Genovard y Badía, 2003). Las propias percepciones dependen de un contexto sociocultural y educativo temporal específico: las rutinas

de interacción sociopedagógica, vivencias más significativas construidas en la familia y el entorno escolar; las experiencias vicarias que interiorizan modelos y comportamientos a lo largo de todo el periodo formativo; y la influencia que se ejerce ya en una etapa de mayor maduración, de segunda socialización, y a nivel profesional (Guerra y Lobato, 2015). Este constructo entra en la línea del “tipo ideal” weberiano en el que se establece que lo que se considera como modelo o tipo ideal, en este caso de docente del siglo XXI, es una construcción mental que tiene un carácter utópico, obtenida mediante una exageración cognitiva de determinados elementos de la realidad que no corresponde al mundo real, aunque no es tampoco una contradicción con este: se construye por su relación vivencial y socializadora en el medio educativo formativo y espacio pedagógico y profesional, desarrollando una serie de procesos cognitivos y afectivos, condicionados por el aspecto motivacional y de satisfacción, donde influyen valores, modelos mentales, creencias, etcétera (Martín, Rita y Rinaudo, 2015). Si el ambiente de aprendizaje propicia la satisfacción del sujeto, le motiva, ve interés hacia su rendimiento formativo y profesional, ayuda hacia sus expectativas y progreso individual y, por ende, favorece un acercamiento hacia el rol docente, en una relación empática y productiva (Atkinson, 1964).

Así, como una concepción se construye de lo que es y lo que debe ser, es susceptible de evaluación y crítica y continúa en construcción. Mientras las expectativas del rol docente están condicionadas por valores más intrínsecos en el alumnado en formación, por la cara más amable de la profesión; aquellos ya inmersos en la práctica profesional, donde influyen más los factores exógenos del propio ejercicio, pueden aumentar la vocación y verificación de su percepción docente o desencantarse por la propia realidad y modificar dicha percepción (Sánchez, 2009). Es la vocación la que permite mantener el espíritu de lo que debe ser la finalidad de la práctica educativa, es decir, una educación integral del sujeto, contrarrestando los contratiempos de la realidad y experiencia profesional. Por tanto, conecta de forma significativa lo más subjetivo del docente con los factores exógenos que condicionan su actividad (Bermúdez y Laspalas, 2017).

Por lo tanto, lo que se pretende es determinar si tiene lugar una transformación pedagógica en la carrera docente, a corto, medio o largo plazos, considerando las reflexiones a nivel teórico y práctico de la situación del

ejercicio profesional en función de la experiencia formativa y profesional vivida, o si existe un modelo compartido en la configuración del docente del siglo XXI, con o sin matizaciones según el perfil.

La hipótesis que se maneja es que los participantes aprueban y apoyan el perfil del docente para el siglo XXI, dentro del paradigma socioconstructivista, como orientador y guía en un aprendizaje centrado en el estudiante, con metodologías innovadoras que promueven su participación activa y cooperativa, para alcanzar su integralidad formativa. La diferencia estriba en la experiencia socioprofesional de cada participante que condiciona las expectativas y la percepción contenidas del perfil y ejercicio pedagógicos: mientras el alumnado en formación inicial presenta una concepción más positiva de la práctica educativa y más relajada, los docentes profesionales, más afectados por la realidad educativa, exponen las dificultades en la aplicación de ese modelo ideal, debido a los factores cotidianos de la experiencia pedagógica y profesional (Gallardo y Vázquez, 2016).

Objetivos de la investigación

En línea con lo anterior, se establece como objetivo general de la investigación: Determinar la correspondencia del modelo ideal de docente descrito con el modelo socioconstructivista de maestro, según la perspectiva de los diferentes grupos implicados. Para ello, se concretan los siguientes objetivos específicos:

- 1) Definir la finalidad de la educación de acuerdo con el momento de formación o desempeño profesional de los participantes.
- 2) Determinar el modelo de maestro ideal según las competencias del saber, saber hacer, saber estar y saber ser.

Metodología

Diseño de la investigación

El estudio que se realiza, en el marco de un paradigma interpretativo y una metodología cualitativa (Bisquerra, 2004), ha seguido un diseño fenomenológico (Martínez, Castellanos y Chacón, 2014). Esta decisión metodológica está acorde con el propósito de las investigadoras: conocer la situación actual del fenómeno, rescatando los significados profundos otorgados por los participantes.

Participantes

La muestra de este estudio es de tipo no probabilístico intencional (Bisquerra, 2004). La elección de los participantes se llevó a cabo atendiendo a la variedad de perfiles necesaria para la realización de la investigación, combinando los distintos momentos formativos y profesionales en relación con el ámbito educativo. Definido este criterio, y teniendo en cuenta la accesibilidad a la muestra, se realizaron 12 invitaciones a los potenciales participantes (dos por tipo de perfil). Finalmente, confirmaron su disponibilidad 10 sujetos del ámbito pedagógico, en distinta situación formativa y/o profesional, del nivel de educación básica obligatoria: dos alumnos en formación inicial (1º y 3º de grado de Educación primaria e infantil); dos en formación final (4º del grado de Educación infantil y máster de Investigación e innovación en educación infantil y primaria); dos maestros en búsqueda laboral; dos docentes noveles (un año y cinco años de experiencia); un profesor experimentado (17 años de experiencia) y un formador de maestros (profesor titular).

Procedimiento

El presente estudio se desarrolló en tres fases de trabajo. En primer lugar, se realizó una revisión teórica de la literatura científica previa sobre el paradigma socioconstructivista, el modelo docente y la construcción de la percepción subjetiva sobre la propia práctica docente, lo que permitió establecer las bases conceptuales para recoger la información.

En segundo lugar, se llevó a cabo el trabajo de campo, utilizando como técnica única para recoger la información un grupo de discusión, entendido como una técnica no directiva que permite el conocimiento de diferentes perspectivas en torno a una misma temática (Martínez, Castellanos y Chacón, 2014). En su diseño, las investigadoras establecieron los siguientes bloques temáticos para la apertura del diálogo: finalidad de la educación, actuación como modelo, influencias pedagógicas, métodos y estrategias, relación con el alumnado y contraste del ideal y la realidad. El grupo de discusión tuvo lugar de forma virtual, debido a la situación contextual pandémica de la COVID-19 y la distancia geográfica entre los participantes, con una duración de dos horas e intervención libre por parte de los participantes a partir de los bloques temáticos previamente delimitados.

Todos los participantes fueron informados del objetivo y finalidad del estudio. Asimismo, se apeló a su voluntariedad, grabando el grupo de

discusión con su consentimiento, siguiendo el procedimiento de confidencialidad y conformidad con el Reglamento (UE) 2016/679, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de esos datos.

Finalmente, en tercer lugar, se analizaron e interpretaron los datos obtenidos y se verificó la hipótesis de partida con base en la influencia que ejerce la propia experiencia formativa y profesional en el constructo del docente ideal, dentro del paradigma socioconstrutivista. Este análisis se ha llevado a cabo mediante el programa Atlas.ti. v.7.5.18. Para ello, se han seguido las fases habituales del proceso de análisis cualitativo (Huberman y Miles, 2000), con una organización, reducción y disposición de la información. Las categorías y metacategorías utilizadas en el análisis han sido de naturaleza mixta (inductiva-deductiva), estableciendo las relaciones mediante redes semánticas que actúan a modo de exposición de resultados. Las aportaciones de Echevarría (2002) resultan fundamentales a la hora de delimitar las categorías de análisis. El proceso de análisis se ha realizado de forma independiente por cada una de las investigadoras, contrastando los resultados para llegar a un resultado conjunto, logrando así una triangulación de investigadores, al abarcar distintas perspectivas sobre el mismo objeto de estudio (Aguilar y Barroso, 2015).

Resultados y discusión

Se utilizan, como base para la exposición y discusión de los resultados, los objetivos específicos propuestos. Cabe señalar que se limita a la inclusión de dos de las redes semánticas elaboradas, por la extensión del artículo, si bien se comenta información resultante de otros análisis complementarios.

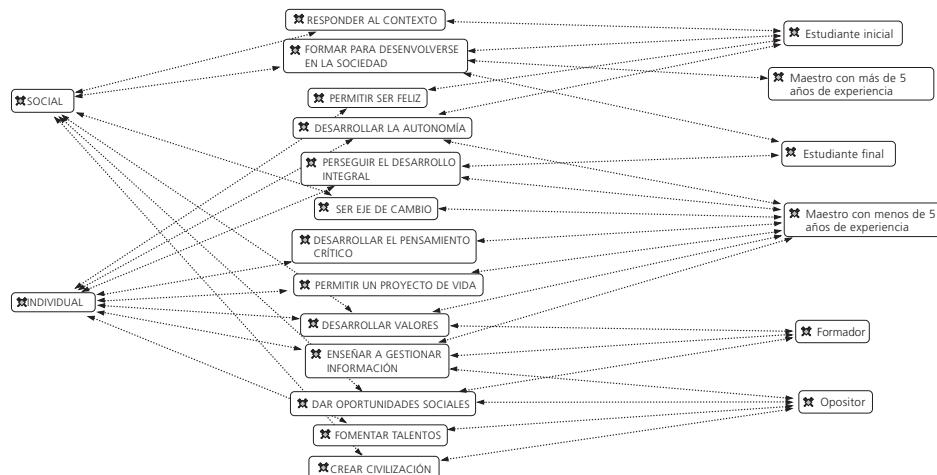
Finalidad de la educación

En la figura 1 se pueden observar las categorías en torno a la finalidad de la educación. En el análisis, se han considerado dos metacategorías según si la finalidad se asociaba más con la formación de un sujeto individual (“Individual”) o un sujeto social (“Social”).

Como se puede ver, pese a las diferenciaciones que se comentarán, las respuestas de todos los participantes coinciden en su visión de formar personas como sujetos individuales y sociales para desenvolverse en la sociedad, en todas las facetas del ser humano, adaptadas al contexto, a

la vez que es un elemento de cambio del mismo. Para ello, se aboga por potenciar una educación en valores que favorezca el espíritu cívico y que ofrezca posibilidades sociales mediante el desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico y la creatividad. Con ello, se alcanza la felicidad del sujeto dentro de la oportunidad de alcanzar un proyecto de vida. Estos fines, en su inmensa mayoría reivindicados desde las tradiciones pedagógicas que arrancan en la Escuela Nueva son, sin embargo, propios del presente siglo. De hecho, entre ellos pueden reconocerse algunas de las recomendaciones de la Comisión Europea sobre el concepto de educación para el siglo XXI y el aprendizaje por competencias (Comisión Europea, 2012), correspondiéndose también con algunos de los fines de la educación incluidos en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2013), normativa que nos atañe.

FIGURA 1
Finalidad de la educación según los participantes



Fuente: elaboración propia.

La diferencia entre los participantes estriba en la experiencia formativa y profesional, así como en las expectativas puestas en la educación por cada uno, y como en ello juega la relación de lo que debe ser y lo que es. El perfil que más se adecua a la finalidad del modelo constructivista es el de docente novel. Este, condicionado por valores más subjetivos relacionados

con la experiencia personal, formativa y vocacional, por la confianza y perspectiva puesta en la educación y la poca experiencia profesional cuya realidad pedagógica aún no ha modificado los principios de la formación inicial recibida, presenta un patrón muy acorde con el modelo constructivista: considera que la finalidad educativa tiene dos facetas, una personal, de desarrollo integral y vital, de desarrollo de la capacidad crítica, autonomía individual y habilidad de gestionar personalmente la información y el conocimiento, y una como sujeto social, como agente de innovación y creatividad.

El alumnado en formación, en fase inicial o final, presenta también constructos propios de su etapa formativa y de valores más intrínsecos. Existe diferencia entre el estudiantado de los primeros años y finales de formación: ambos colectivos comparten formar dentro de un modelo personal y de interacción social para el desarrollo personal y de integración social; sin embargo, los primeros tienen una visión más reducida y simple de lo que significa educar y comprenden ese desenvolvimiento para ser autónomos y felices, adecuados al contexto; mientras que los segundos tienen un sentido más completo de formación integral, en el conjunto de todas las facetas del ser humano, debido a una mayor experiencia formativa que ha ampliado la visión de lo que significa educación.

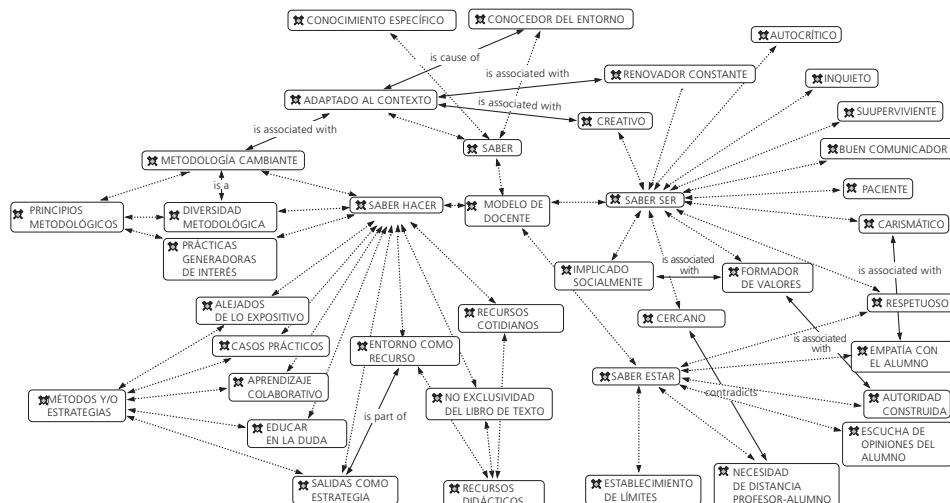
En cuanto al docente en búsqueda de empleo, su concepción está condicionada por su contexto socioprofesional y construcción subjetiva que vincula la finalidad educativa para mejorar las posibilidades de acceso y desempeño dentro del mundo laboral: la educación debe dar oportunidades sociales, crear talentos y enseñar las competencias de gestión eficaz de la información, sin obviar el objetivo social de configurar los elementos de civilización. Por lo que se refiere a los profesores en activo, su larga experiencia y confrontación con las limitaciones de la realidad docente y pedagógica, influidos por factores exógenos del ejercicio profesional, que llevan más a desencantarse por la propia realidad y modificar su percepción del rol docente, reducen su universo a que la educación sirve para un objetivo amplio: capaces de desenvolverse en la sociedad como sujeto social. En palabras de uno de los participantes, “ser uno mismo, pero siendo el mejor uno mismo que uno pueda ser”. Finalmente, el docente de la formación inicial de los futuros profesores, desde su posición y cometido como tal, aboga por una finalidad como ser, de acuerdo en valores; como ser social, con base en que se ofrezcan oportunidades sociales, y como ser

profesional, con competencias de saber hacer, en la gestión de la información y el conocimiento.

Modelo de docente

En lo siguiente, describimos los resultados en torno al modelo de docente, utilizando como referencia la propuesta de CAP de Echevarría (2002) incluida en la introducción teórica. Si bien se ha realizado un análisis de acuerdo con los perfiles de los participantes en la investigación, la figura 2 sintetiza las características más destacadas que permiten la discusión de resultados.

FIGURA 2
Modelo docente en torno a las competencias



Fuente: elaboración propia.

Si partimos de la metacategoría “saber”, los participantes combinan en su percepción, el conocimiento específico de la disciplina (una buena formación tanto disciplinar como didáctica) con el del entorno. Este saber, que se podría llamar contexto contextualizado, está acorde con las finalidades comentadas en el primer objetivo específico y se refleja también en los aspectos metodológicos del modelo. De hecho, la importancia de la adaptación al contexto la resumiría el docente experimentado como sigue: “Maestro ideal hay tantos como circunstancias vayan a ocurrir”.

Especial relevancia tiene esta competencia del saber en los discursos del formador de maestros, desde la lógica de su rol docente, y en los del maestro novel, aún bastante influido por la formación recientemente recibida.

En relación con el “saber hacer”, las respuestas obtenidas encajan con el paradigma socioconstructivista y la propuesta de Prensky (2011) de rol de guía, entrenador y experto. Para aplicar la finalidad educativa, es necesario desarrollar diversas estrategias adaptadas a cada contexto y situación particular del individuo. Para ello, se deben proyectar métodos basados en la participación activa del alumnado en situaciones reales de aprendizaje –ajenas a la clase expositiva y magistral– que potencien, a su vez, el aprendizaje basado en la resolución de problemas y en el pensamiento analítico. Por ello, se debe ir más allá del libro de texto y ampliar los recursos con base en la realidad cotidiana y conocedora del alumnado en la situación de aprendizaje y contextual, que despierten su interés.

En cuanto a los perfiles de los participantes pueden realizarse algunas apreciaciones. Para el saber hacer, el alumnado en formación en fase inicial se centra más en una percepción reducida al aprendizaje cooperativo y adaptado al contexto, y el de fase final, en la metodología y recursos con base en la participación activa por parte del sujeto, adecuada a su realidad contextual y experiencial. Tanto el docente novel como el que se encuentra en búsqueda de empleo se enfocan en estrategias diversas adecuadas al contexto y situación particular del alumnado. El formador universitario de futuros maestros, por su parte, enfatiza tanto del método basado en la experiencia como vía que despierta el interés y el aprendizaje basado en el pensamiento analítico, reflexivo y crítico (Alsina, Batllori, Falgàs y Vidal, 2019).

Por lo que respecta a la metacategoría de “saber estar”, en general, las respuestas convergen en la relación entre docente y discente en sentido bidireccional, en el sentido socioconstructivista, de relación horizontal construida con base en el contexto, contra la visión tradicional y autoritaria del docente (Galvis, 2007). Partiendo de una autoridad construida con base en la realidad y situación concreta de aprendizaje, se aboga por el aspecto más de interacción social, que requiere del reconocimiento socio-profesional del docente dentro de la comunidad, de cuáles son sus competencias y funciones, siempre que establezca relaciones de respeto, empatía, de comprensión y atención hacia el alumnado, con base en intercambios justos y beneficios y responsabilidades mutuos (Cerdá y Ramírez, 2010).

Solo de este modo, el discente reconocerá la legitimidad de la autoridad docente, cuando el profesor se preocupa por atender al alumnado y establecer una relación pedagógica dirigida hacia el aprendizaje que fomente el desarrollo personal, como autoridad moral (Segovia y Cabello, 2017; Zamora y Zerón, 2018).

Particularizando en los participantes, el alumnado en formación inicial, debido a la formación recibida, tanto en fase inicial como final, se preocupa más por una concepción romántica y vocacional de una interacción social que construya una autoridad constructiva, con delimitación de las funciones a realizar en cada colectivo (Duarte y Abreu, 2014). El profesor novel y el que se encuentra en búsqueda de empleo, de igual modo, por su situación profesional condicionada por los valores más subjetivos y formativos, apuestan por ensalzar el lado relacional más horizontal y bidireccional entre docente y alumnado, además de la necesidad de un reconocimiento de su autoridad dentro de la comunidad. Asimismo, el docente con experiencia enfatiza la preocupación de acercarse al interés de la situación del sujeto. Desde una posición más formativa y crítica, el formador universitario presta atención a la falta de reconocimiento socio-profesional por parte de la comunidad y al contraste del rol docente actual con el tradicional (“La verdad es que el tema de la disciplina es un asunto que está absolutamente mal visto hoy en día”, apostilla).

Por último, en cuanto al “saber ser”, las respuestas se centran, principalmente, en la faceta personal y profesional del docente. Los participantes describen al profesor, en su parte más personal, como agente innovador, creativo, inquieto, crítico, siguiendo la línea del Informe Delors (Delors, 1996), que habla del maestro polivalente, competente, agente de cambio y transformador. Destacan también las aptitudes relacionales y de compromiso social en su faceta de interacción social: buen comunicador, carismático, respetuoso, cercano e implicado socialmente. El propio carisma lo produce la preocupación y compromiso hacia el otro, el alumnado.

En torno a esta metacategoría, la coincidencia se da para el alumnado en formación, el docente novel y el profesor en búsqueda de empleo, por manifestar una percepción influida por valores más intrínsecos y determinados por la vocación aún no limada por los factores exógenos de la realidad pedagógica y profesional. Por ello, cumplen conjuntamente con los requisitos más completos del paradigma socioconstructivista, del lado del modelo personal y de interacción social.

Todas las particularidades entre los participantes hasta aquí comentadas podrían sintetizarse en lo siguiente. En el caso del alumnado, tanto en los primeros años como en los finales de formación, sus percepciones, influidas por la faceta personal más formativa y vocacional, se centran en las competencias del saber ser y estar, dentro del modelo docente personal y de interacción social (Galvis, 2007): creativo, inquieto, implicado y responsable socialmente, así como autocrítico. El docente novel y aquel que está en búsqueda de empleo, por la concepción más amable de la profesión propia de su experiencia contextual y vocacional, cumplen juntamente con los requisitos más completos del paradigma socioconstructivista, del lado del modelo personal y de interacción social. Mientras, el novel está centrado en el saber, conocedor del contexto, el saber estar, de renovador y creativo, y el saber ser, en interacción social, de respeto y cercanía, de desempeñar competencias que potencien la relación horizontal y bidireccional con el alumnado; el docente en búsqueda de empleo amplía las concepciones también al perfil como agente de relación y responsabilidad social: ser carismático, comunicador, con responsabilidad y compromiso social, además de tener conocimiento propio profesional. En cambio, el docente con mayor experiencia, debido a esta pericia y al confrontar sus expectativas profesionales y educativas con la realidad, manifiesta una decepción al resumir su discurso en ser un superviviente del sistema y obligado a adaptarse al contexto y la situación. Por último, el formador universitario, por su perfil profesional, cuya experiencia se centra en alimentar la vocación y formación del alumnado, centra su concepción del saber tanto en el campo social, de formar personas con valores y en el espacio del saber, como en el conocimiento necesario del entorno.

Más allá de las apreciaciones según la competencia y tipos de participantes analizados, la visión conjunta de la figura 1 –y, por lo tanto, la relación entre las categorías más frecuentemente utilizadas– pone de manifiesto un modelo de docente que, de acuerdo con Prensky (2011), se podría categorizar como experto: un docente que ofrece conocimiento, imaginación y creatividad para hacer del aprendizaje un proceso efectivo y atractivo, diseñando experiencias de aprendizaje acordes con el alumno.

Conclusiones

Retomando el objetivo general planteado en el estudio, “determinar la correspondencia del modelo ideal de docente descrito con el modelo so-

cioconstructivista de maestro, según la perspectiva de los diferentes grupos implicados”, se puede considerar, atendiendo a los resultados, que existe una convergencia en el modelo de maestro, configurado bajo un paradigma socioconstructivista aunque, tal y como se preveía en la hipótesis del trabajo, mediatisado por la posición formativa o laboral ocupada por el participante. En efecto, en toda la muestra se enfatiza en la construcción mutua del conocimiento, a nivel relacional docente-discente, como práctica educativa ideal para alcanzar la finalidad máxima de formación integral del sujeto. Se puede explicar lo anterior bajo estas ideas:

- 1) En conjunto, según la clasificación de González y Pino (2013), se está frente a un modelo de docente que enfatiza el aspecto social y constructivista, combinando un estilo cooperador, que favorece actividades que requieren colaboración entre el grupo y agentes externos con base en relaciones interpersonales; un estilo innovador, que aporta nuevas ideas metodológicas que potencian la creatividad; y uno individual, que se ajusta al ritmo y necesidades de cada sujeto y que tiene en cuenta las necesidades e intereses del alumnado. Se habla de un estilo de enseñanza cognoscitivo, donde las técnicas de indagación, descubrimiento guiado y resolución de problemas encuentran un lugar privilegiado. Esta concepción de todos los participantes coincide en desarrollar un aprendizaje constructivista por descubrimiento (en línea con Bruner, 1966), guiado y autónomo, que sea significativo y desarrollado en situaciones de aprendizaje activas, participativas y realistas, en las que cada sujeto reformula y construye su conocimiento y se desarrolla de forma integral. Así, el docente debe facilitar el aprendizaje de acuerdo con este paradigma, en el que interactúa con el alumnado de forma tanto afectiva como cognitiva, dentro de un ambiente de reciprocidad, cooperación y respeto (Ortiz, 2015). La autoridad docente se entiende, entonces, como dinámica y activa, de forma que se va construyendo con la práctica y en función de un contexto. El modo de guiar a los estudiantes en la construcción del aprendizaje y la relación bidireccional entre docente y discente y los recursos didácticos supondrá la configuración y reconfiguración de esta autoridad (Duarte y Abreu, 2014); una autoridad, por lo tanto, democrática, que ahora requiere de consenso y cooperación en las relaciones con los discentes (Tallone, 2011), y que está provocada también por el carisma del profesor (Este-

ban, 2015). En esta línea, la planificación de este modelo de docente se basa más en las estrategias de actuación, de buena práctica, que en los contenidos; una planificación en miras a la diversidad discente, para ayudar a los docentes como guía, orientador y facilitador para el desarrollo personal y formativo.

Atendiendo a lo anterior, se puede afirmar que, en su mayoría, lo descrito concuerda con rasgos cognitivos, afectivos, biológicos y socioculturales propios de un modo concreto de proceder en el ámbito educativo: el enfoque pedagógico de enseñanza-aprendizaje, del paradigma constructivista social, realista y reflexivo. En efecto, los resultados concretan que el dominio del “saber” debe emplearse en el “saber hacer”, “saber estar” y “saber ser” siempre que conduzca la práctica pedagógica hacia el aprendizaje del discente hacia la actividad mental constructiva del alumnado. De ahí la importancia de la faceta relacional y afectiva en el proceder que señalan los participantes, de un profesor preocupado por la construcción de significados compartidos, influídos por el contexto físico y sociocultural en el que se produce, con mirada empática hacia el aprendiz, lo que conlleva, por ende, la consideración de la eficacia y autoridad docente (Ribosa, 2020).

- 2) Las percepciones dependen del proceso experiencial formativo y profesional, como un constructo en el que influyen variables personales, afectivas, emocionales, ambientales y de contexto, que socializan al sujeto hacia la tendencia de un estilo de enseñanza socioconstructivista. Ahora bien, pese a que, desde la formación inicial, los docentes o futuros docentes se están socializando en concepciones propias del paradigma socioconstructivista, una cuestión es el modelo que se considera ideal y otra es su reformulación en torno a la realidad formativa y/o profesional que se desempeña (Gotzens *et al.*, 2003). Esto conlleva que, junto con otras cuestiones de carácter más personal, como la cultura o la ideología, el momento en el que los docentes se encuentran en su formación, primero, y en su vida laboral, después, condicione, en gran medida, los elementos incluidos en su discurso. Así, mientras en los primeros momentos el modelo socioconstructivista tiende a replicarse en los discursos, a medida que se avanza en la carrera profesional, las aportaciones tienden a señalar las problemáticas para la aplicación del modelo ideal en las aulas. En efecto, se observa cómo la vocación profesional, desde diferentes perspectivas formativas

y profesionales, permite converger hacia un modelo constructivista en su faceta más relacional y contextual, cuya máxima satisfacción es alcanzar la formación integral del sujeto.

Si bien es cierto que lo anterior es el resultado de un estudio cualitativo que, por su propia naturaleza, impide cualquier tipo de generalización y que además, en aras de ganar en fiabilidad, habría de aumentar el número de participantes implicado, se puede concluir que existe un modelo coincidente pero que las percepciones sobre su viabilidad acaban por modificarlo. Por lo tanto, el contexto educativo (lo que implica la realidad de su alumnado y de los recursos disponibles) incide en que los participantes sustituyan o renuncien a elementos del modelo ideal. Esta idea ha de conllevar una serie de implicaciones, entre las cuales hay una reflexión que parece evidente: ante la discordancia entre el modelo ideal para el que se forma –y que además compartimos– y las posibilidades del sistema educativo, ¿se opta por una transformación en la formación que eduque para la realidad de nuestras aulas o se dota a nuestras aulas de los recursos necesarios para la implementación de nuestro ideal?

Nota

¹ En adelante, en este artículo se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Aguilar, Sonia y Barroso, Julio (2015). “La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa”, *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 47, pp. 73-88. DOI: 10.12795/pixelbit.2015.i47.05
- Aldrup, Karen; Cartensen, Bastian; Köller, Michaela y Klusmann, Uta (2020). “Measuring teachers’ social-emotional competence: Development and validation of a Situational Judgment Test”, *Frontiers in Psychology*, núm. 11. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00892 (consultado: 7 de junio de 2020).
- Alsina, Ángel; Batllori, Roser; Falgàs, Margarida y Vidal, Isabel (2019). “Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 30, núm. 1, pp. 55-74. DOI: 10.5209/RCED.55466 (consultado: 5 de mayo de 2020).
- Anderson, Linda; Evertdon, Carolyn y Brophy, Jere (1979). “An experimental study of effective teaching in first-grade reading groups”, *Elementary School Journal*, núm 79, núm. 4, pp. 193-223. DOI: 10.1086/461151 (consultado: 7 de junio de 2020).

- ANECA (2005). *Libro blanco Título de Grado en Magisterio*, Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Asún, Rodrigo; Zúñiga, Claudia y Ayala, María Constanza (2013). “La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente idea”, *Calidad de la Educación*, núm 38, pp. 277-304.
- Atkinson, John William (1964). *An introduction to motivation*, Princeton: Van Nostrand.
- Azuara, Pedro Eduardo (2012). “Competencias docentes para el siglo XXI: la autoevaluación de una asignatura”, *Perspectivas Docentes*, núm 49, pp. 39-45. Disponible en: <http://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/issue/view/90> (consultado: 6 de julio de 2020).
- Balboa, Yanipcia; Boschen, Ariel; Cladevilla, Lázaro; Cantillo, Omar y López Idalmis (2010). “Los estilos de enseñanza, su utilización en la clase de educación física contemporánea”, *Educación Física y Deporte. Revista Digital*, núm. 141. Disponible en: <https://www.efdeportes.com/efd141/los-estilos-de-ensenanza-en-la-clase-de-educacion-fisica.htm> (consultado: 6 de mayo 2020).
- Bauman, Zygmunt (2003). *Modernidad líquida*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Bermúdez, José Javier y Laspalas, Francisco Javier (2017). “El profesor universitario: integración entre lo personal y lo profesional”, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 29, núm. 2, pp. 109-126. DOI: 10.14201/teoredu292109126 (consultado: 30 de julio de 2020).
- Bisquerra, Rafael (2004). *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla.
- Brady, Alison M. (2020). “From the reflective to the post-personal teacher”, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 32, núm. 1, pp. 55-71. DOI: 10.14201/teri.21438 (consultado: 1 de agosto de 2020).
- Bruner, Jerome (1966). *Toward a Theory of Instructio*, Cambridge: Harvard University Press.
- Bunk, Gerhard (1994). “La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesional de la RFA”, *Revista Europea de Formación Profesional*, núm. 1, pp. 8-14.
- Cerdá, Luis Manuel y Ramírez, Margarita (2010). “Evaluación de estilos de liderazgo en la docencia: una aplicación en la enseñanza universitaria de postgrado”, *Sistemas, Cibernetica e Informática*, vol. 7, núm. 1, pp. 55-62. Disponible en: [http://www.iiisci.org/Journal/CV\\$/risci/pdfs/MJ767WU.pdf](http://www.iiisci.org/Journal/CV$/risci/pdfs/MJ767WU.pdf) (consultado: 8 de mayo de 2020).
- Coll, César (2001). “Lenguaje, actividad y discurso en el aula”, en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*, vol. 2, Madrid: Alianza, pp. 387-413.
- Comisión Europea (2012). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Un nuevo concepto de educación: invertir en competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*, Estrasburgo: Comisión Europea. Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX%3A52012DC0669> (consultado: 4 de agosto de 2020).

- Darling-Hammond, Linda (2017). “Teacher education around the world: What can we learn from international practice?”, *European Journal of Teacher Education*, vol. 40, núm. 3, pp. 291-309. DOI: 10.1080/02619768.2017.1315399 (consultado: 19 de mayo de 2020).
- Delgado, Miguel Ángel y Viciana, Jesús (1999). “La programación e intervención didáctica en el deporte escolar. Aportaciones de los diferentes estilos de enseñanza”, *Apunts. Educación Física y Deportes*, núm. 56, pp. 17-24. Disponible en: https://www.revistaapunts.com/apunts/articulos/156/es/056_017-024_es.pdf (consultado: 2 de junio de 2020).
- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid: Santillana/Unesco.
- Duarte, Ana Laura y Abreu, José Luis (2014). “La autoridad, dentro del aula: ausente en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, *Daena: International Journal of Good Conscience*, vol. 9, núm. 2, pp. 90-121. Disponible en: <http://www.spentamexico.org/v9-n2/A9.9%282%2990-121.pdf> (consultado: 20 de julio de 2020).
- Duran, David; Corcelles, Mariona y Flores, Marta (2017). “Enhancing expectations of cooperative learning use through initial teacher training”, *International Journal of Educational Psychology*, vol. 6, núm. 3, pp. 278-300. DOI: 10.17583/ijep.2017.2504 (consultado: 15 de junio de 2020).
- Echevarría, Benito (2002). “Gestión de la competencia de acción profesional”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 1, pp. 7-43. Disponible en: <https://revistas.um.es/rie/article/view/97411> (consultado: 28 de abril de 2020).
- Espinosa-Freire, Eudaldo Enrique; Tinoco Izquierdo, Wilson Eladio y Sánchez-Barreto, Ximena del Rocío (2017). “Características del docente del siglo XXI”, *Olimpia: Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, vol. 14, núm. 43, pp. 39-53. Disponible en: <https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/1004/1889> (consultado: 15 de junio de 2020).
- Esteban, Kasely (2015). “La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo”, *Horizonte de la Ciencia*, vol. 5, núm. 9, pp. 127-33. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5420558> (consultado: 13 de abril de 2020).
- Freire, María Jesús; Teijeiro, María Mercedes y País, Carlos (2013). “La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios”, *Revista de Educación*, núm. 362, pp. 13-41. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-151 (consultado: 31 de julio de 2020).
- Galvis, Rosa Victoria (2007). “De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias”, *Acción Pedagógica*, vol. 16, núm. 1, pp. 48-57. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17284> (consultado: 3 de agosto de 2020).
- Gallardo, Noelia y Vázquez, Alfonso (2016). “¿Por qué ser maestro? Motivaciones y expectativas del estudiante de Magisterio”, *Revista de Estudios Extremeños*, vol. 72, núm. 3, pp. 1661-1696.
- García-Montero, Ivet (2002). “La educación actual ante las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento”, *Revista Temas*, vol. 10, núm. 32, pp. 1-17. Disponible en:

- <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/05G001.pdf> (consultado: 3 de agosto de 2020).
- González, Margarita y Pino, Margarita (2013). “Percepción del alumnado de ciencias de la educación de la Universidad de Santiago de Compostela sobre el uso de los estudios de enseñanza”, *Innovación Educativa*, núm. 23, pp. 215-29. Disponible en: <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/782/0> (consultado: 20 de junio de 2020).
- Gotzens, Concepción; Castelló, Antoni; Genovard, Cándido y Badía, Mar (2003). “Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula”, *Psicothema*, vol. 15, núm. 3, pp. 362-368. Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/1073.pdf> (consultado: 20 de junio de 2020).
- Guerra, Nagore y Lobato, Clemente (2015). “¿Con qué motivaciones y expectativas se acercan los futuros maestros a la profesión educativa?”, *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 1, núm. 1, pp. 331-342. DOI: 10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.80 (consultado: 19 de mayo de 2020).
- Huberman, A. Michael y Miles, Matthew B. (2000). “Métodos para el manejo y análisis de datos”, en C. A. Denman y J. A. Haro (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, Hermosillo: El Colegio de Sonora, pp. 253-301.
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T. y Holubec, Edythe J. (1993). *Cooperation in the Classroom*, 6^a ed., Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T. y Smith, Karl (2014). Cooperative learning: improving university instruction by basing practice on validated theory, *Journal on Excellence in College Teaching*, vol. 25, núms. 3-4, pp. 85-118. Disponible en: http://static.pseupdate.mior.ca.s3.amazonaws.com/media/links/Cooperative_learn_validated_theory.pdf (consultado: 19 de mayo de 2020).
- Johnson, David W. y Johnson, Roger T. (2018). “Cooperative learning: The foundation for active learning”, en S. M. Brito (ed.), *Active learning. Beyond the future*, Londres: IntechOpen, pp. 59-70. DOI: 10.5772/intechopen.81086 (consultado: 19 de mayo de 2020).
- Kunter, Mareike; Klusmann, Uta; Baumert, Jürgen; Richter, Dirk; Voss, Thamar y Hachfeld, Axinja (2013). “Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 105, núm. 3, pp. 805-820. DOI: 10.1037/a0032583 (consultado: 6 de junio de 2020).
- Liu, Shujie; Keeley, Jared y BusKist, William (2014). “Chinese college students’ perceptions of characteristics of excellent teachers”, *Teaching of Psychology*, vol. 42, núm. 1, pp. 83-86. DOI: 10.1177/0098628314562684 (consultado: 4 de junio de 2020).
- Lutfi, Tàrek; Gisbert, Mercè y Fandos, Manuel (2001). “El ciberprofesor formador en la aldea global”, en Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura (ed.), *Las Ciencias Sociales en Internet*, Badajoz: Comunidad Autónoma de Extremadura, pp. 115-135.
- Martín, Rocío Belén; Rita, Paola Verónica y Rinaudo, María Cristina (2015). “Percepciones y expectativas sobre el contexto de aprendizaje. Un estudio con alumnos de educación

- superior”, *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, vol. 49, núm. 2, pp. 213-221. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28446019007> (consultado: 2 de mayo de 2020).
- Martínez, Rosario; Castellanos, Miguel Ángel y Chacón, José Carlos (2014). *Métodos de investigación en psicología*, Málaga: EOS Editorial.
- Ministerio de Educacion, Cultura y Deprtes (2013). “Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)”, *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, 10 de diciembre de 2013.
- Molas, Núria y Rosselló, Magda (2010). “Revolución en las aulas: llegan los profesores del siglo. La introducción de las TIC en las aulas y el nuevo rol docente”, *DIM*, núm. 19, pp. 1-19. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/214711> (consultado: 5 de julio de 2020).
- Montenegro, Helena (2020). “Teacher educators’ conceptions of modeling: a phenomenographic study”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 94. DOI: 10.1016/j.tate.2020.103097 (consultado: 1 de mayo de 2020).
- OCDE (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*, París: OECD Publishing. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf> (consultado: 31 de julio de 2020).
- Ortiz, Dorys (2015). “El constructivismo como teoría y método de enseñanza”, *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, vol. 19, núm. 2, pp. 93-110. DOI: 10.17163/soph.n19.2015.04 (consultado: 15 de abril de 2020).
- Palomares, Ascensión (2009). “El nuevo modelo docente en el paradigma formativo centrado en el alumnado”, *Enseñanza & Teaching*, vol. 27, núm. 2, pp. 45-75. Disponible en: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/7095/7519> (consultado: 29 de abril de 2020).
- Perrenoud, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*, Querétaro: Quebecor World México.
- Prensky, Marc (2011). *Enseñar a nativos digitales*, Madrid: SM.
- Reoyo, Natalia; Carbonero, Miguel Ángel y Martín, Luis Jorge (2017). “Características de eficacia docente desde las perspectivas del profesorado y futuro profesorado de secundaria”, *Revista de Educación*, núm. 376, pp. 62-86. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-376-344 (consultado: 29 de abril de 2020).
- Ribosa, Jesús (2020). “El docente socioconstructivista: un héroe sin capa”, *Educar*, vol. 56, núm. 1, pp. 77-90. DOI: 10.5565/rev/educar.1072 (consultado: 4 de julio de 2020).
- Sánchez, Encarnación (2009). “Dos caras de la carrea docente: satisfacción y desmotivación”, *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, núm. 16, pp. 135-148. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135012677010.pdf> (consultado: 7 de mayo de 2020).
- Santiago, Rosana y Fonseca, César Darío (2016). “Ser buen profesor, una mirada desde dentro”, *EDETANIA*, núm. 50, pp. 191-208. Disponible en: <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/27> (consultado: 3 de mayo de 2020).

- Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesionales*, Barcelona: Paidós.
- Segovia, Cirilio y Cabello, Julia (2017). “Evaluación docente desde la percepción del estudiante”, *LEX*, núm. 19, pp. 409-432. DOI: 10.21503/lex.v15i19.1384 (consultado: 13 de mayo de 2020).
- Tallone, Alicia Esther (2011). “Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 115-135. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_06.pdf (consultado: 16 de junio de 2020).
- Tharp, Roland G.; Estrada, Peggy; Dalton, Stephanie Stoll y Yamauchi, Lois A. (2002). *Transformar la enseñanza: Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*, Barcelona: Paidós.
- Viñals, Ana y Cuenca, Jaime (2016). “El rol del docente en la era digital”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 30, núm. 2, pp. 103-114. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27447325008> (consultado: 15 de junio de 2020).
- Vygotsky, Lev Semiónovich (1978). *Mind in Society*, Cambridge: Harvard University Press.
- Zabalza, Miguel Ángel (2012). “El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria”, *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10, núm. 1, pp. 17-42. DOI: 10.4995/redu.2012.6120 (consultado: 20 de junio de 2020).
- Zamora, Guillermo y Zerón, Ana María (2018). “Sentido de la autoridad pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 35, núm. 1, pp. 171-180.

Artículo recibido: 3 de septiembre de 2020

Dictaminado: 19 de abril de 2021

Segunda versión: 21 de abril de 2021

Aceptado: 23 de abril de 2021