



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://qre.hipatiapress.com>

Dificultades y Propuestas para el Maestro Ideal del Siglo XXI: un Modelo desde la Teoría Fundamentada

Ana Isabel Ponce Gea¹ & María Luisa Rico Gómez¹

1) Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas,
Universidad de Alicante, España.

Date of publication: February 28th, 2022

Edition period: February 2022 – June 2022

To cite this article: Ponce Gea, A. I., & Rico Gómez, M. L., (2022).
Dificultades y Propuestas para el Maestro Ideal del Siglo XXI: un Modelo
desde la Teoría Fundamentada. *Qualitative Research in Education*, 11(1),
01-28. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.8865>

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/qre.8865>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and
to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

Problems and Challenges for the Ideal Teacher of the 21st Century: A Grounded Theory Model

Ana Isabel Ponce Gea
Universidad de Alicante

María Luisa Rico Gómez
Universidad de Alicante

(Received: 29 June 2021; Accepted: 19 February 2022; Published: 28 February 2022)

Abstract

The objective of this work is to configure a model of difficulties and proposals to put into practice the conceptualization of the ideal teacher from the perspective of the teachers. The identity of the teacher is configured through subjective perceptions verbalized in the analytical discourse of the teacher, which relate the professional and personal dimension to the context in which it is circumscribed. Grounded Theory is chosen as the method, and the discussion group as a technique, consisting of 10 participants of different profiles in the educational field: initial training, final training, teacher looking for a job, new teacher, experienced teacher and trainer of prospective teachers. The "Model of difficulties and proposals for the materialization of the teaching ideal" has been specified in the supracategories "Problems for materialization" and "Proposals for materialization" in relation to the following dimensions: student profile, training and access, motivations, organizational and curricular framework and teaching practice. The results show that the paradigm in which the resulting model is inserted is in line with the socio-constructivist approach, as well as the need for a multifocal reflective pedagogical practice, centered on the social and cooperative learning environment.

Keywords: model, teacher, Grounded theory, discussion group, 21st century

Dificultades y Propuestas para el Maestro Ideal del Siglo XXI: un Modelo desde la Teoría Fundamentalada

Ana Isabel Ponce Gea
Universidad de Alicante

María Luisa Rico Gómez
Universidad de Alicante

*(Recibido: 29 de junio de 2021; Aceptado: 19 de febrero de 2022;
Publicado: 28 de febrero de 2022)*

Resumen

El objetivo de este trabajo es configurar un modelo de dificultades y propuestas para poner en práctica la conceptualización del maestro ideal desde la perspectiva de los propios docentes. La identidad del docente se configura por medio de percepciones subjetivas verbalizadas en el discurso analítico del maestro, que relacionan la dimensión profesional y personal con el contexto en el que se circunscribe, y que se va configurando continuamente. Se opta por la Teoría Fundamentalada, como método, y se emplea la técnica del grupo de discusión, con 10 participantes de distintos perfiles en el ámbito educativo: formación inicial, formación final, docente en búsqueda de empleo, docente novel, docente experimentado y formador de futuros formadores. El “Modelo de dificultades y propuestas para la materialización del ideal docente”, se ha especificado en las supracategorías “Problemas para la materialización” y “Propuestas para la materialización” en relación con las siguientes dimensiones: perfil del estudiante, formación y acceso, motivaciones, marco organizativo y curricular y práctica docente. Los resultados evidencian que el paradigma en el que se inserta el modelo resultante está en la línea del enfoque socioconstructivista, así como la necesidad de una práctica reflexiva pedagógica multifocal, centrada en el ambiente social y cooperativo del aprendizaje.

Palabras clave: modelo, maestro, Teoría Fundamentalada, grupo de discusión, siglo XXI

Este trabajo se articula en torno a la configuración de un modelo de dificultades y propuestas para llevar a la práctica la conceptualización del maestro ideal.

Cada contexto social y temporal determina las finalidades de la educación y configura los ideales pedagógicos, y también didácticos, que resultan idóneos para alcanzar dichas metas. En la misma línea de pensamiento, la delimitación de lo que se entiende por educar va conformando, de forma subyacente, un prototipo de docente, tanto a nivel educativo como social.

La configuración de este ideal de maestro encuentra relaciones directas con su quehacer docente y con la buena práctica en las aulas, donde las distintas formas de enseñar condicionan la relación docente-discente (Balboa *et al.*, 2010). Así, en la conceptualización del ideal, quedan implicadas cualidades profesionales, a las que se añaden características personales, incluidas tanto en las percepciones sobre el docente como en la propia identidad profesional. Por lo tanto, la identidad docente, es decir, las características profesionales y personales que los docentes tienen como propias, se conforman a partir de las percepciones subjetivas de los mismos agentes y de las influencias del contexto, siendo, en cualquier caso, cambiantes a lo largo del espacio y del tiempo (Vaillant, 2008). Esas percepciones se verbalizan en el discurso analítico del maestro sobre su propia docencia y la profesión, donde se manifiestan las emociones que viven en base a su formación, experiencia y expectativas en relación con el medio que se va construyendo continuamente (Gómez *et al.*, 2018).

La educación del siglo XXI implica un aprendizaje activo del sujeto, en un ambiente necesariamente participativo, asociado frecuentemente, desde hace décadas, al aprendizaje por competencias (Zabalza, 2015). Ante la incertidumbre que provocan los cambios veloces y la democratización de la información, el ideal de educación para el siglo XXI se asocia a la creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje donde el estudiante se involucre de forma significativa (Johnson y Johnson, 2018), alcanzando, por lo tanto, su madurez cognitiva y afectiva en el marco de una dinámica social de aprendizaje (Ribosa, 2020).

Acorde con estos planteamientos, el papel del docente ha de reinventarse en el nuevo escenario cooperativo (Johnson *et al.*, 2014), siendo imprescindibles habilidades de manejo de la información, trabajo colaborativo, responsabilidad, compromiso y defensa de la justicia social como parte de su ejercicio profesional y ciudadano (Palomares, 2009). No

puede ser un mero transmisor de conocimientos, sino que debe realizar un desempeño multifuncional, que desarrolle la dimensión pedagógica y personal para crear entornos que potencien el interés, la capacidad autónoma, inventiva y creativa de los estudiantes, basados en valores (Santiago y Fonseca, 2016). En síntesis, existe un acuerdo mayoritario, desde perspectivas nacionales e internacionales, sobre la idoneidad de profesionales con actitud analítica, reflexiva y crítica (Brady, 2020), en línea con el paradigma socioconstructivista.

Ante este panorama, los debates teóricos y los planteamientos prácticos de la educación en el siglo XXI para el perfil de docente, que responda a esas necesidades, se han ubicado en el marco del paradigma constructivista, dentro de una perspectiva sociocultural, en línea con los planteamientos de Vygotsky (1978). Bajo este posicionamiento, el docente ideal debe enfatizar un aprendizaje cooperativo del conocimiento, con 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 (Coll, 2001). Por ello, se demandan docentes 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. El docente, creando entornos de aprendizaje activo, basado en problemas, se presenta como guía, orientador, acompañante, mentor, tutor, gestor del aprendizaje, facilitador, dinamizador o asesor (Viñals y Cuenca, 2016).

No obstante, en la realización de este ideal docente, concurren limitaciones, tanto filosóficas como fácticas, inseparables del contexto educativo y de las condiciones socioeconómicas donde se ubican las instituciones escolares.

Es en este punto donde delimitamos el tema de interés para el trabajo, abordando como objetivo generar un modelo que teorice sobre las dificultades existentes para trasladar el ideal docente a la práctica educativa desde la perspectiva de los propios docentes.

Con esta finalidad, optamos por la Teoría Fundamentada (TF) como método (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990), asumiendo sus principios metodológicos como vertebradores de la investigación. En este sentido, en primer lugar, entendemos el objetivo de investigación como

provisional, desde una postura de apertura a lo emergente (Barrios, 2015). En segundo lugar, prescindimos de una revisión teórica previa específica que condicione la conformación del modelo, acorde con los planteamientos clásicos de la TF (Charmaz, 2007; Glaser y Strauss, 1967). Así, fijamos la utilización de la literatura en la integración teórica a partir de los resultados empíricos, en un método comparativo constante entre teoría y evidencias. En tercer lugar, entendemos las voces de los participantes, en forma de discursos verbales, como el mejor soporte para la teorización sustantiva, constructores de la identidad del docente. Es justo en este punto donde reside la novedad del artículo para la comunidad científica: el trabajar este tema desde la TF y, también, por el hecho de trabajar el modelo del ideal docente desde la percepción que se tiene de las problemáticas y propuestas circundantes al propio rol en el siglo XXI, a partir de las diferentes experiencias formativas y profesionales de los participantes: desde la fase formativa hasta la experiencia profesional.

En consecuencia, la inexistencia de un modelo que reúna y relacione los obstáculos para el desempeño ideal del docente, así como la aportación que su configuración supondría para el avance en la dirección del maestro ideal, nos lleva a abordar la configuración del modelo, resultado, como se verá, de las percepciones de los distintos perfiles de docentes —en formación, en ejercicio o formadores de formadores— del ámbito de la educación básica.

Método

Diseño

Bajo las condiciones de un paradigma interpretativo y una metodología cualitativa (Bisquerra, 2004), optamos como método para esta investigación, como señalábamos, por la TF (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990). La elección de este diseño permite la generación de una teoría situada en un contexto y válida para dichas circunstancias. En líneas generales, asumimos los planteamientos de Strauss y Corbin (1990) en la aplicación del método. Asimismo, apostamos por el grupo de discusión como técnica fundamental de la investigación (Martínez, Castellanos y Chacón, 2014).

Participantes

De acuerdo con la TF, los participantes finales de la investigación han sido el resultado de un muestreo teórico con dos fases diferenciadas en el desarrollo del estudio. Inicialmente, se optó por la realización de entrevistas individuales en profundidad a tres participantes, en concreto, un docente en ejercicio, un formador de docentes y un estudiante en formación. La realización de estas entrevistas, y un análisis general de los resultados, puso de manifiesto la necesidad de ampliar la muestra, de forma que recogiera las perspectivas de los distintos perfiles de agentes presentes en el ámbito educativo. Asimismo, el contraste entre los problemas identificados según el entrevistado invitaba a una recogida de información que permitiese la confrontación de los discursos. En este sentido, se apostó por la configuración de un grupo de discusión, invitando a doce participantes, de los que finalmente aceptaron y participaron diez: un formador de maestros (Profesor titular) [P1], un docente experimentado (experiencia superior a 15 años) [P2], dos docentes noveles (un año y cinco años de experiencia) [P3, P4], dos maestros en búsqueda de salida laboral [P5, P6], dos estudiantes en formación final (4.º de Grado de Educación Infantil y Máster de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria) [P7, P8] y dos estudiantes en formación inicial (1.º de Grado de Educación Primaria y 3.º de Grado de Educación Infantil) [P9, P10].

Por lo tanto, y en consonancia con los principios del diseño, la muestra final ha venido condicionada por el mismo proceso analítico de la investigación y por la relevancia de los participantes para la conformación de la teoría.

Recogida y Análisis de la Información

En el marco de la TF, la recogida y el análisis de la información se llevan a cabo de forma simultánea, tratándose, en cualquier caso, de un proceso de carácter circular (Flick, 2004).

En la Figura 1, incluimos el proceso de recogida y análisis de la información.

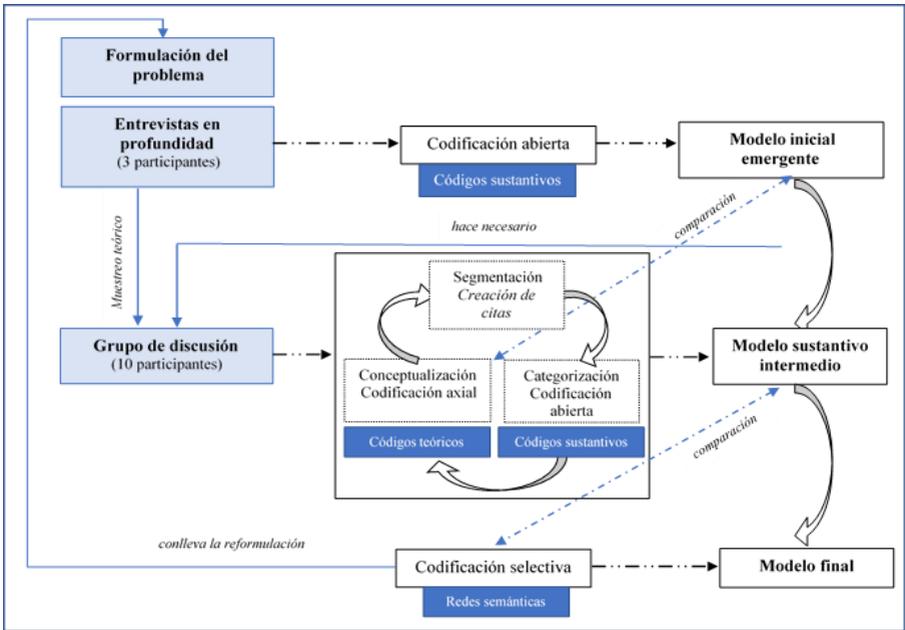


Figura 1. Proceso de recogida y análisis de la información.

Tras la formulación del problema de investigación, bajo un encuadre conceptual muy generalista, realizamos, en un primer momento, unas entrevistas en profundidad, con preguntas abiertas y baja estructura, teniendo como eje para su articulación el objetivo de investigación delimitado. Los discursos resultantes de estas entrevistas, aplicadas a tres participantes de forma presencial, fueron analizados con el programa Atlas.ti v.7.5.18, como herramienta idónea para los planteamientos de la TF (San Martín, 2014). Este primer análisis, utilizando un tipo de codificación abierta, permitió el esbozo de un modelo inicial emergente, así como la toma de decisiones relevantes para el transcurso de la investigación. En primer lugar, el análisis puso de manifiesto la necesidad de aumentar el número de participantes, en el marco del muestreo teórico de la TF. En segundo lugar, el contraste entre los discursos sugería una técnica de recogida de información que permitiera la confrontación entre las perspectivas. En esta línea, se decidió utilizar el grupo de discusión como técnica no directiva que permite el conocimiento de diferentes perspectivas sobre una misma realidad (Martínez, Castellanos y

Chacón, 2014). Por último, el análisis permitió delimitar los bloques temáticos del grupo de discusión, como guía para el inicio del intercambio: finalidad de la educación, actuación del docente como modelo, influencias pedagógicas, métodos y estrategias, relación con el alumnado, y contraste entre el ideal y la realidad educativa.

Tras estas decisiones, el grupo de discusión fue realizado de forma virtual, con una duración aproximada de 90 minutos. Los participantes intervinieron de forma libre en cada temática, siendo sus discursos grabados con su consentimiento informado.

Transcritas las intervenciones y constituida la unidad hermenéutica para el análisis, éste se realizó de forma independiente por las dos investigadoras. Primero, tal y como se recoge en la Figura 1, se obtuvo un modelo intermedio, proveniente de la organización, clasificación e integración en la teoría de los códigos sustantivos obtenidos por codificación abierta. Para ello, y a través del método de comparación constante, se contrastaban, de forma continua y bidireccional, las evidencias provenientes de los discursos con el modelo inicial emergente, de la mano de una categorización de segundo orden u axial, que permitió la abstracción a partir de los datos. Esta teorización sustantiva, donde las hipótesis se van contrastando con los datos empíricos (Glaser y Strauss, 1967), encuentra otro momento clave en la codificación selectiva, con el uso de las redes semánticas. En nuestro caso, esta fase nos lleva, además, a la reformulación del problema, añadiendo a la delimitación de las dificultades para llevar a la práctica el ideal docente, las propuestas ante las problemáticas. Así, el modelo final, “Modelo de dificultades y propuestas para la materialización del ideal docente”, ha sido configurado, principalmente, a partir de las siguientes metacategorías empleadas en el análisis (por motivos de extensión, las categorías serán descritas en la integración teórica), siendo las supracategorías “Problemas para la materialización” y “Propuestas para la materialización”, con denominación y definición común salvo el enfoque (Tabla 1).

Tabla 1
Metacategorías de análisis

Metacategorías		Definición
Perfil de estudiante	de	Problemas y propuestas relacionados con la actitud del alumnado, patrones de conducta instaurados y aspectos formativos básicos difícilmente modificables en su formación.
Motivaciones		Problemas y propuestas relacionados con los motivos que les llevan a cursar la titulación.
Formación y acceso	y	Problemas y propuestas relacionados con la formación universitaria, tanto con la metodología y contenidos de enseñanza, como con las decisiones organizativas que influyen en su desarrollo profesional.
Marco organizativo y curricular	y	Problemas y propuestas relacionados con aspectos organizativos de la institución, así como con los diseños curriculares y su desarrollo.
Práctica docente		Problemas y propuestas relacionadas con el desempeño docente en las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

La investigación cumple con los criterios de transferibilidad (Sandín, 2006) y saturación teórica (Glaser y Strauss, 1967) como rasgos de calidad en la investigación cualitativa.

Resultados

Analizados los discursos de los participantes, describimos la conformación del modelo resultante (Figura 2), a través de la integración teórica de las evidencias obtenidas.

asociadas a características que tienden a dificultar el logro del ideal. En esta línea, se reconoce una “ausencia de inquietud cultural” en los futuros docentes: “No leen, no participan, no les interesa (...) ¿De qué hablo con ellos en clase? ¿Hablo del medio ambiente, de Donald Trump, del Mar Menor...?” [P1].

Esta percepción coincide con la delimitación que Valenzuela *et al.* (2018) realizan de la curiosidad intelectual, como una variable fundamental para el perfil motivacional del docente. Así, esta se presentaría como una disposición general del pensamiento, con beneficios para su propia formación intelectual, y como parte del modelo representado por los docentes para el estudiante.

La ausencia de esta inquietud se asocia a la inexistencia de una curiosidad lectora: “Lo que me he encontrado en la carrera es desastroso. Para mí, un profesor debe ser un lector y tener una cultura mínima. Y lo que yo he visto... desprecian la lectura (...)” [P10]. Diversas investigaciones han abordado esta cuestión específica delimitada por los participantes como parte del modelo, señalando cómo la identidad lectora de los docentes condiciona su identidad docente (Granado y Puig, 2015) y cómo la motivación por la lectura —en especial, la académica— es una variable deseable en la configuración del perfil docente (Muñoz *et al.*, 2016).

Todo ello repercute, según los docentes, en déficits en las habilidades de comunicación, entendidas como un prerrequisito para la enseñanza. Así, la percepción de unos niveles de desarrollo bajos de la competencia comunicativa coincide con los resultados moderados de otros estudios (Tutkun, 2015), teniendo en cuenta, además, que las competencias comunicativas generales suelen ser menores al ser aplicadas al proceso de enseñanza (Van Dalen *et al.*, 1999).

Esta realidad se entiende como consecuencia de una percepción social generalizada y como causa de un “alumnado excelente no participativo”:

La capacidad para que la gente se exprese bien está, por desgracia, no muy alta. Y, además, la gente que destaca no quiere hacerlo en clase. Estamos en un país que ser alguien que lee, o que tiene cierta cultura general, está mal visto, está visto como alguien bizarro, exótico, friki [P1].

En la misma línea, se identifica como problema el “desinterés” del docente en formación en la propia formación y profesión docente:

Yo me he encontrado con muchísimos compañeros y compañeras de la carrera que, por ejemplo, en la Universidad de Alicante, la asignatura de Teoría e Historia de la Educación se da en 3.º de carrera (...) Y muchísima gente de mis compañeros de carrera pasaba como de la asignatura y yo pensando: ¿y tú quieres ser un buen maestro? [P10].

Muchas investigaciones han abordado el concepto de interés docente (Eren, 2012; Schiefele *et al.*, 2013) asociándolo al interés del estudiante (Hogheim y Federici, 2020) o a las prácticas instructivas (Schiefele y Schaffner, 2015).

De todo lo anterior, se justifica la identificación de una “minoría susceptible al cambio”. Flecha (1997), en un trabajo con base en Giroux y Freire, aborda la cuestión del intelectual transformativo. Bajo este concepto, defiende el autor un docente que cruce los límites impuestos por los poderes, tanto en lo corporativo como en lo disciplinar. La existencia de una minoría de docentes susceptibles de propiciar el cambio, apoyados en el mencionado desinterés y la ausencia de inquietud cultural, conlleva repercusiones en unas prácticas educativas continuistas.

Las propuestas de cambio, en relación con esta primera metacategoría, son prácticamente inexistentes; situación explicada, probablemente, por el carácter inmóvil, si no innato, de los elementos comentados. En esta línea, solo se propone una mejora de la expresión de los docentes en formación, cuestión sobre la que se puede incidir, aunque sea débilmente, en el periodo de formación inicial.

Dificultades y Propuestas en Relación con la Formación y el Acceso

Existe un debate extendido entre los que, para la obtención del docente ideal, apuestan más por restringir el acceso a los mejores, y los que lo hacen por la formación ofrecida (Boyd *et al.*, 2009).

En ambas vertientes se identifican elementos problemáticos por parte de los participantes, que han de considerarse para la configuración del modelo.

De un lado, en lo relativo al acceso a la profesión docente, se señalan como impedimentos para el docente ideal el acceso “memorístico”, y el “número excesivo de estudiantes”: Sería muy interesante ver el sistema de

acceso al cuerpo de maestros y los problemas que puede acarrear. Lo digo desde la experiencia de haber trabajado fuera, en Inglaterra, ellos no siguen un sistema de oposiciones” [P5]. Profundiza el participante 9 en el modo de calificación de estas pruebas, donde “solo se evalúan conocimientos. Los valores... eso no se tiene en cuenta”, incidiendo de nuevo en el carácter moral del docente. En relación al acceso, resulta conflictivo el número excesivo de estudiantes (“Yo creo que el problema tiene que ver más con que hay muchísima gente que termina la carrera...” [P2]), unido a un temario de acceso al cuerpo docente relativamente sencillo que tampoco permite marcar la diferencia: “Y luego el temario de la oposición, si no recuerdo mal, son 25 temas. Que, para un maestro generalista, de toda Educación Primaria, es exiguo. Otras carreras de cuatro años tienen 80 temas” [P1].

De otro lado, y no por ello incompatible, se definen problemas en la formación inicial, entendida como condicionante del desempeño futuro del docente y, en cualquier caso, relacionada con la calidad de su enseñanza (Darling-Hammond, 2012). En primer lugar, se identifican problemáticas que se relacionan directamente con las comentadas relativas al acceso. Es el caso de la “facilidad del Grado” (“Las notas que llegan a la universidad están totalmente infladas. 7-8/14 sigue siendo poco” [P1]), que impide el filtro previo a la oposición, anteriormente mencionado: “Y, por desgracia, aunque no nos guste el sistema de selección, la oposición va a ser la única prueba realmente complicada (...)” [P1].

En síntesis, la formación inicial del maestro se percibe como una formación fácil y barata, con escasos recursos en el contexto, lo que provoca una ausencia de conocimientos técnicos para guiar la formación de los docentes (Sykes *et al.*, 2010):

es demasiado alumnado al que atender a la vez, que hace incluso difícil que me escuchen, y también en el caso de la gente que estamos investigando, estamos muy enfocados en las publicaciones, y la docencia la dejamos, en ciertas fases de nuestra vida, aunque no queramos, en un segundo plano [P1].

Asimismo, se percibe como una formación breve en comparación con otros recorridos formativos. A este respecto, otras investigaciones han mostrado una falta de consenso entre el profesorado y el estudiante (Bozu y

Aránega, 2017), siendo valorada una extensión en la formación inicial positivamente por parte de los docentes, y excesiva, por parte del alumnado.

En segundo lugar, se distinguen dos problemas relativos al debate sobre la discrepancia entre la formación de los futuros docentes y lo que estos encuentran en sus clases: “formación no real” y “prácticas mal organizadas”.

Existen numerosas investigaciones (Álvarez, 2012; Colén y Castro, 2017) que resaltan la deficiente relación entre teoría y práctica, señalando, además, que nada asegura que los futuros docentes aplicarán de forma efectiva en las aulas unos conocimientos adquiridos teóricamente (Snoek, 2003).

Las problemáticas asociadas a la formación de los docentes se entienden como un error institucional, pues no existe coherencia entre la preparación del maestro y la práctica (Sykes *et al.*, 2010): “Yo creo que en nuestra formación como docentes nos dicen un poco que existen recetas mágicas y las recetas mágicas no existen” [P6]; “En la carrera nos venden la metodología Montessori como la mejor. Pero hay que adaptarse a la realidad de cada grupo-aula” [P7].

Esta idea viene reforzada por la organización y escasez de las prácticas en la formación:

El único defecto que yo veo, y en que quizás esté pecando la educación de hoy es día, es en las prácticas. ¿Por qué resulta que los enfermeros, desde el primer año, se tiran 3, 4, 5 meses en un hospital (...) y nosotros no [P5]?

Para la justificación de esta realidad se vuelve a la duración de la titulación, que impide unas prácticas más extensas: “Las prácticas son pocas. Pero es que realmente con cuatro años, no da tiempo. Debería haber, si queremos parecemos a otras carreras, una especie de MIR” [P1].

Diversas investigaciones apuntan que el aprendizaje de la práctica docente ocurre, en gran parte, en los primeros años de trabajo, lo que puede llevar a un aprendizaje con modelos no efectivos (Sykes *et al.*, 2010). Esta idea pone de relieve la importancia de las prácticas escolares, donde la interacción con expertos podría facilitar la deconstrucción de creencias (Alsina *et al.*, 2019). A este respecto, es importante la consideración de los tutores en las prácticas, de su forma de ser y actuar (Colomo y Gabarda, 2019), que condicionan la formación de los futuros docentes en modelos no controlados.

Ante estos problemas, los participantes señalan como posibles soluciones un acceso a la docencia más práctico, que atienda a cuestiones como los valores, y posible desde lo privado y desde lo público. Asimismo, realizan propuestas en torno a la formación inicial, indican la necesidad de subir la nota de acceso al Grado, aumentar su carga lectiva y las prácticas que se realizan durante esta.

Dificultades y Propuestas en Relación con las Motivaciones

Distintas investigaciones y postulados apuntan a la motivación como característica básica para ser un buen profesor (Caballero y Huertas, 1996; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, entre otras).

No obstante, las motivaciones para el desempeño docente pueden ser de distintos tipos: altruistas (por servicio a las personas, a la sociedad...), intrínsecas (por satisfacción personal, amor a la profesión...) o extrínsecas (por el salario, las vacaciones...) (König y Rothland, 2012; Kyriacou y Coulthard, 2000).

En la construcción de nuestro modelo, según las intervenciones de los participantes, se entiende la motivación intrínseca como aquella que repercute de manera más positiva en la realización del docente ideal, frente a otro tipo de motivaciones. Es por ello que la “ausencia de vocación” se delimita como problemática: “la vocación es importante en cualquier puesto de trabajo, pero especialmente en este, que tenemos la dicha de trabajar con niños” [P4]; “muchas veces la gente que accede a los Grados en Educación Primaria no tiene una gran vocación docente, están ahí porque es una carrera de aluvión” [P1].

Esta deseada “vocación escolar” (Guerra y Lobato, 2015) contrasta con otras motivaciones como las “vacaciones o sueldo”:

Habrán personas que se metan porque les gusta la docencia, les encantan los niños, quieren enseñar, ... y habrá otra mucha parte que se meta única y exclusivamente porque van a ser funcionarios, van a tener un sueldo estable toda la vida [P6].

No obstante, reconocen los docentes que, si bien esa motivación intrínseca, en forma de vocación, repercute positivamente en la búsqueda del docente ideal, existe una percepción social sobre el trabajo del docente que

puede influir en la elección de esta carrera. Así, las imágenes negativas del profesorado en los medios de comunicación o la opinión pública repercuten en la reputación del docente (Muñoz-Fernández *et al.*, 2019), en quiénes apuestan por este desempeño profesional y, en última instancia, en la inversión que se hace en el ámbito educativo: “Eso requiere más dinero, más financiación, que no se va a dar al ámbito de la educación. Eso se destina a otras disciplinas” [P1].

Entre las propuestas que constituyen nuestro modelo, y con la idea subyacente de la elección de los mejores, se encuentra el aumento del reconocimiento social: “tener algo más de prestigio, que hemos perdido mucho la profesión docente” [P10]. En la misma línea, y de la mano de una exigencia mayor en el desempeño profesional, los participantes ven en el aumento de sueldo un reconocimiento justo: “no podemos que haga toda la formación y trabajo como un médico y no cobre como un médico. El Estado tiene que asegurar que un profesor está bien pagado” [P5].

Dificultades y Propuestas en Relación con el Marco Organizativo y Curricular

La presente metacategoría se relaciona con los aspectos organizativos de la institución, así como a los diseños curriculares, que dificultan la realización del docente ideal. No obstante, y aunque la línea divisoria sea muy débil, reservamos el comentario de los elementos más específicos de la práctica docente para la última metacategoría de análisis.

Partimos, pues, para la delimitación de las categorías del modelo relativas a lo organizativo y lo curricular, de la consideración de la formación docente como un problema de política pública (Cohran-Smith, 2004). En este sentido, se trata de atender a aquellos elementos que tienen que ser controlados por las instituciones, el Estado..., para que el desempeño docente pueda enfocarse en las cuestiones prioritarias.

Se pregunta Flecha (1997):

¿No podemos cruzar los límites de nuestra cultura escolar y centrarnos en las capacidades que realmente son imprescindibles para no caer en la exclusión social y cultural y que, en la actual sociedad, están relacionadas con la selección y procesamiento de la información? (p. 5).

La respuesta negativa a esta cuestión se asocia, en nuestro modelo, a cuatro categorías básicas: “acomodo a la plaza”, “requisitos más allá de la docencia”, “currículo” y “cultura institucional”.

En primer lugar, y en contraste con la formación inicial percibida como innovadora, se describe una relajación posterior, provocada por la estabilidad laboral:

A todos se nos enseña que tenemos que cambiar esa mentalidad de utilizar únicamente el libro de texto... y claro, yo ahí lo que pienso, es que los maestros, en su mayoría, una vez que obtienen esa plaza fija lo que hacen es acomodarse y por ello no tratan de innovar o de utilizar otros recursos que no sean el libro de texto [P8].

No obstante, este conformismo educativo encuentra una explicación en la escasez de reconocimiento laboral, económico o social:

Aquí muchas veces, los profesores se ponen como meta, que debería ser un fin, sacar una plaza, y eso es el fin. A mí no me van a echar nunca. Por qué voy a trabajar más, si no voy a cobrar más, si no se me va a reconocer [P5].

En segundo lugar, las funciones que exceden lo estrictamente docente se presentan como una dificultad: “Hay una parte burocrática que es compleja, mucho más compleja de lo que debería ser seguramente” [P2]. Esta reformulación de las tareas del educador, progresivamente más cercanas a la gestión educativa, conllevan un cambio sustancial en la conceptualización del docente. De hecho, Tenti (2007), en un análisis sobre los cambios que provocan una crisis en la identidad tradicional del docente, habla de forma directa sobre la burocracia.

Por último, la cultura institucional y el currículo, elementos más próximos a la práctica docente, se distinguen como dificultades por su estandarización y organización jerárquica: “Tienes que dar una serie de estándares (...), aparte tienes que someterte a una institución jerárquica como es el centro escolar. Con su organigrama, con sus principios internos y con su filosofía” [P5]. Esta rigidez se traducirá, como veremos, en realidades concretas en la práctica de aula, que dificultan el proceder metodológico.

En torno a esta metacategoría, vuelve a proponerse el aumento de inversión para la solución de los problemas. Asimismo, se apuesta por un cambio legislativo amplio, que permita la flexibilidad en las propuestas y las metodologías innovadoras.

Dificultades y Propuestas en Relación con la Práctica Docente

Según Alsina *et al.* (2019), hay que prestar especial atención a las experiencias previas y a las creencias que se tienen sobre el funcionamiento de la clase para comprender el desempeño docente e iniciar un proceso de reconstrucción. Asimismo, Carbonell (2001) estudia los factores que obstaculizan la innovación, entre los que se encuentran las rutinas del profesorado, el individualismo, el pesimismo o el divorcio entre la investigación universitaria y la práctica escolar.

Todo lo anterior puede entenderse bajo el concepto aglutinador de cultura escolar, como el marco que tiende a dar una estabilidad en las formas de comportamiento, en los mecanismos no implícitos de relación y de coordinación, de reparto de poder (Viñao, 2002), pero también como el marco donde el docente novel aprende, lo que dificulta una transformación de las prácticas y, por lo tanto, de la propia cultura.

Es en esta línea de pensamiento donde se integran las dificultades de la práctica docente que conforman nuestro modelo. Así, se identifican como problemas la “continuidad de métodos”, el “uso del libro de texto”, la “ejecución mecánica de los contenidos”, el “tiempo” o la “acción en contra de los principios propios”.

Señala el participante 9 que “es esencial que no te quedes en una metodología”, reflexionando “qué es válido para qué o para quién”. En el mismo sentido, se pronuncia el participante 4 indicando que “el aprendizaje memorístico sí que hay que echar mano un poco de él, pero tampoco...[tanto]”. Esa continuidad en los métodos, fruto de la cultura escolar instaurada y de las tradiciones metodológicas, encuentra su ejemplo paradigmático en el uso del libro de texto: “Por lo que yo conozco, en Secundaria, quizás en Primaria no tanto, el alejarse del manual repele a muchos docentes y digo también docentes jóvenes” [P1].

Pero no tan solo la problemática del libro de texto se asocia a la exclusividad de método, sino que, además, se señala como problema su propia configuración:

Tenemos unos contenidos cíclicos, que puede que abrumen al alumno y pequen de una cierta monotonía al cabo de unos años, pero yo creo que la labor del docente tendría que plantearse de forma interdisciplinar. Creo que el fallo está en los libros de texto (...)" [P4].

Esta continuidad metodológica, unida a la falta de tiempo ("Hay un montón de cuestiones que ponen limitaciones a la libertad de enseñanza y, sobre todo, restringen mucho el tiempo"), provoca una ejecución mecánica de los contenidos. Así, con primacía de lo conceptual, "en el segundo tramo [de Primaria], se convierten en algo ya casi obsesivo, precedente a lo que será la ESO" [P1].

Tal es la fuerza de la cultura escolar percibida por los docentes, que ha de delimitarse como problemática la acción en contra de los principios propios:

Terminas ejecutando una serie de prácticas que tú no has diseñado, que algunas veces están en contra de tus principios y que simplemente tienes que hacerlo porque es lo que hay y, si no lo haces, puede que tengas problemas [P5].

La dotación de recursos, tanto humanos como materiales, es la propuesta de solución que se incluye como parte del modelo.

Conclusiones

Definíamos como objetivo generar un modelo que teorizara sobre las dificultades existentes para trasladar el ideal docente a la práctica educativa desde la perspectiva de los propios docentes, ampliado posteriormente con la formulación de propuestas de solución a las problemáticas. En el discurso verbalizado por los protagonistas, para definir las dificultades de su propia identidad profesional, se puede observar cómo influyen los aspectos de formación, experiencia y expectativas puestas en la profesión en relación con el contexto sociocultural.

La configuración del modelo se ha realizado en torno a cinco metacategorías (perfil del estudiante, motivaciones, formación y acceso, marco organizativo y curricular y práctica docente) en consonancia con otros trabajos previos sobre los problemas de la educación centrada en el estudiante

(Schweisfurth, 2011), los ámbitos problemáticos de profesores principiantes (Fondón *et al.*, 2010) o los elementos fundamentales para ser un buen profesor (Valenzuela *et al.*, 2018).

Entre ellos, es reseñable la correspondencia entre las características del docente ideal definidas por Valenzuela *et al.* (2018) y los aspectos sobre los que se articulan, en nuestro modelo, las dificultades y propuestas para su realización: “motivaciones” (motivación), “perfil de estudiante” y “práctica docente” (capacidades), y “formación y acceso” y “marco organizativo y curricular” (oportunidades).

Ubicar teóricamente el modelo implica considerar la definición del ideal docente desde dos miradas: la centrada en el profesor y la centrada en el aprendizaje, a pesar de que en su mayoría, dentro de la comunidad educativa, prevalece la óptica primera, centrada en la función unilateral que realiza el profesor a la hora de proporcionar los conocimientos a aprender, mientras que se resta mayor importancia al papel que juega el estudiante en la calificación de “buen docente” (Yurén *et al.*, 2020).

La primera se concreta en las competencias profesionales propias del profesor, lo cual resulta más objetivable, porque se centra en el desarrollo profesional en cuanto al diseño docente, la preparación, la implementación, la evaluación, la reflexión de la propia práctica, etc. (Milanowski, 2011). La segunda, más en la efectividad que tiene en relación con el desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los resultados obtenidos por el alumnado. Es decir, la calidad docente según las características que se poseen y que influyen en el desarrollo y el desempeño del aprendizaje del estudiante. Entre éstas: la política certificación, la formación en el ámbito concreto de trabajo, la preparación pedagógica y la experiencia (Santelices y Valenzuela, 2015).

A partir de los resultados obtenidos, podemos afirmar que el paradigma en el que se inserta el modelo resultante en este trabajo, en línea con una parte de la literatura más reciente, relaciona ambas posturas: se centra en las características y los elementos existentes en las propias situaciones organizacionales, el contexto sociocultural en el que se desenvuelve la comunidad educativa para conocer qué, para qué, cómo, cuándo y con qué se enseña y aprende, en base a variables como: tiempo, valores, materiales de uso, espacios, etc. (Kennedy, 2011). Es decir, el ejercicio docente desde la óptica socioconstructivista para crear ambientes centrados en el aprendizaje significativo, adaptado a las necesidades cognitivas del alumnado y del

contexto, donde prevalecen competencias como la comunicación bidireccional, el aprendizaje basado en problemas, el compromiso del docente y el reconocimiento depositado por parte del estudiante en la labor de aquél.

En esta línea, se encuentran también las soluciones incluidas en el modelo, relativas a cambios legislativos, modificaciones en el acceso a la profesión docente, aumento de inversión y reconocimiento social. En ellas, se reconocen algunas de las propuestas de Caballero (2010) para la educación de este siglo, bajo la idea de educar frente a transmitir.

En efecto, contra el perfil esencialista, innato y biológico del desempeño docente, centrado únicamente en la relación interpersonal a nivel psicológico, donde el profesor es un mero mediador para que aflore la personalidad del alumnado, devaluándose la función del profesor como transmisor de cultura y de conocimientos específicos, se concuerda en la perspectiva socioconstructivista que tiene en cuenta los factores contextuales externos, que contempla a la sociedad como elemento constituyente del proceso de enseñanza–aprendizaje, donde la relación educativa se comprende como una interrelación personal entre individuos integrantes de la institución escolar y la sociedad, relacionados en el ambiente en la Escuela (García de León, 1992). De ahí que, frente a la debilidad formativa y académica recibida para el desempeño profesional, en la que concuerdan, se avale la necesidad de fortalecer la parte humana con métodos de enseñanza que mejoren el clima del aula y del centro. Para ello, se da mayor importancia a las competencias personales-emocionales frente a las profesionales y/o psicopedagógicas, para trabajar la interacción y la participación de docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza– aprendizaje de forma eficaz e integral, en conexión con el contexto.

En síntesis, problemáticas que requieren una práctica reflexiva (Larrivee, 2000), desde una dimensión pedagógica multifocal en diferentes niveles: formación continua, planificación, estrategias didácticas, tutoriales y evaluativas, centrados en el ambiente social del aprendizaje, de tipo cooperativo, así como tareas de investigación y de gestión, siempre en colaboración con el resto de la comunidad educativa en perspectiva de mejora.

Agradecimientos

Red de Calidad, Innovación e Investigación en Docencia Universitaria "Aportación a la enseñanza para el aprendizaje a lo largo de toda la vida" (REDES- I3CE-2020-5057), del Instituto de Ciencias de Educación del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa de la Universidad de Alicante

Referencias

- Alsina, A., Batllori, R., Galgàs, M., & Vidal, I. (2019). Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 55-74. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.55466>
- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/160871>
- Balboa, Y., Boschen, A., Cladevilla, L., Cantillo, O., & López I. (2010). Los estilos de enseñanza, su utilización en la clase de educación física contemporánea. *Educación Física y Deporte. Revista Digital*, 141. <https://www.efdeportes.com/efd141/los-estilos-de-ensenanza-en-la-clase-de-educacion-fisica.htm>
- Barrios, B.E. (2015). Tres momentos críticos de la Teoría Fundamentada Clásica. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 6(1), 31-47. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152015000100003
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Boyd, D.J. (2009). Teacher Preparation and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416-440. <https://doi.org/10.3102%2F0162373709353129>
- Bozu, Z., & Aránega, S. (2017). La formación inicial de maestros y maestras a debate: ¿qué nos dicen sus protagonistas? *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(1), 143-163. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58056>
- Brady, A. M. (2020). From the reflective to the post-personal teacher. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 55-71. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.21438>

- Caballero, P.A. (2010). Propuesta de solución para los problemas educativos de hoy. *REIFOP*, 13(4), 53-65.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015570005>
- Caballero, D., & Huertas, F.J. (2016). Main Motivations of Students of Childhood Education and Primary Education to Become Teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(6), 153-158.
<http://dx.doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n6p153>
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata.
- Charmaz, K. (2007). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Cochran-Smith, M. (2004). The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 295-299.
<https://doi.org/10.1177%2F0022487104268057>
- Colén, M.T., & Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de Maestro en Educación Primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 59-79.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58048>
- Coll, C. (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* (pp. 387-413). Alianza.
- Colomo, E., & Gabarda, V. (2019). ¿Qué tipo de docentes tutorizan las prácticas de los futuros maestros de Primaria? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 59-78. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3004>
- Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. John Wiley y Sons.
- Eren, A. (2012). Prospective teachers' interest in teaching, professional plans about teaching and career choice satisfaction: A relevant framework? *Australian Journal of Education*, 56(3), 303-318.
<https://doi.org/10.1177%2F000494411205600308>
- Esteban, F. (2017). A modo de introducción. En F. Esteban (ed.), *La formación del carácter de los maestros* (pp. 13-17). Universidad de Barcelona.
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/129630/1/9788491680017%20%28Creative%20Commons%29.pdf>

- Flecha, R. (1997). Los profesores como intelectuales: Hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 67-76.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fondón, I., Madero, M.J., & Sarmiento, A. (2010). Principales problemas de los profesores principiantes en la enseñanza universitaria. *Formación Universitaria*, 3(2), 21-28. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062010000200004>
- García de León, M. A. (1992). El profesor ideal. *Revista Complutense de Educación*, 3(1-2), 29-42. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9292110029A>
- García-Garrido, J.L. (1999). El profesor del siglo XXI. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 51(4), 435-447.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Granado, C., & Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 13, 43-63. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03
- Gómez, F. H., Bedoya, N. I., Romero, W. H., & Castro, G. Y. (2018). Identidad del profesorado y la Formación Integral en Educación Superior. *Análisis*, 50(92), 195-218. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2018.0092.09>
- Guerra, N., & Lobato, C. (2015). ¿Con qué motivaciones y expectativas se acercan los futuros maestros a la profesión educative? *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(1), 331-342. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.80>
- Hogheim, S., & Federici, R.A. (2020). Interest in teacher education: exploring the relation between student teacher interest and ambitions in teacher education. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1860006>
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Smith, K. (2014). Cooperative learning: improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 85-118. http://static.pseupdate.mior.ca.s3.amazonaws.com/media/links/Cooperative_learn_validated_theory.pdf

- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2018). Cooperative Learning: the Foundation for Active Learning. En S.M. Brito (ed.), *Active Learning. Beyond the Future* (pp. 59-70). IntechOpen.
<https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>
- Kennedy, M. (2011). Attribution error and the quest for teacher quality. *Educational Researcher*, 39(8), 591-598.
<https://doi.org/10.3102%2F0013189X10390804>
- König, J., & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700045>
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126. <https://doi.org/10.1080/02607470050127036>
- Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(13), 293-307.
<https://doi.org/10.1080/713693162>
- Martínez, R., Castellanos, M.A., & Chacón, J.C. (2014). *Métodos de investigación en psicología*. EOS Editorial.
- Milanowski, A. (2011). Validity research on teacher evaluation systems based on the framework for teaching. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, United States.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España (2014). *TALIS: 2013. Estudio Internacional de la Enseñanza y el aprendizaje. Informe Español*.
https://www.oecd.org/education/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C., & Nuñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 15(1), 52-68.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.941
- Muñoz-Fernández, G.A., Rodríguez-Gutiérrez, P., & Luque-Vílchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XXI*, 22(1), 71-92. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20007>

- Palomares, A. (2009). El nuevo modelo docente en el paradigma formativo centrado en el alumnado. *Enseñanza & Teaching*, 27(2), 45-75. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/7095/7519>
- Ribosa, J. (2020). El docente socioconstructivista: un héroe sin capa. *Educación*, 56(1), 77-90. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1072>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>
- Sanderse, W. (2013). The meaning of role modelling in moral and carácter education. *Journal of Moral Education*, 42(1), 28-42. <https://doi.org/10.1080/03057240.2012.690727>
- Sandín, M. (2006). Retos actuales de la formación en investigación cualitativa en educación. *I Encuentro Internacional de Investigación Cualitativa en Educación*. Educare.
- Santiago, R., & Fonseca, C. (2016). Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro. *EDETANIA*, 50, 191-208. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/27/26>
- Santelices, M.V., & Valenzuela, F. (2015). Importancia de las características del profesor y de la escuela en la calidad docente: Una aproximación desde la Teoría de Respuesta del Ítem. *Estudios pedagógicos*, 41(2), 233-254. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200014>
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 159-171. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.005>
- Schiefele, U., Streblov, L., & Retelsdorf, J. (2013). Dimensions of Teacher Interest and Their Relations to Occupational Well-being and Instructional Practices. *Journal for Educational Research Online*, 5(1), 7-37. https://pure.ipn.uni-kiel.de/portal/files/32185/Retelsdorf_JERO.pdf
- Schweisfurth, M. (2011). Learner-centred education in developing country contexts: From solution to problem? *International Journal of Educational Development*, 31, 425-432. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.03.005>

- Snoek, M. (2003). Scenarios for Dutch teacher education. A trip to Rome: coach bus company or travel agency? *European Journal of Teacher Education*, 26(1), 123-136.
<https://doi.org/10.1080/0261976032000065599a>
- Strauss, A.L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage.
- Sykes, G., Bird, T., & Kennedy, M. (2010). Teacher Education: Its Problems and Some Prospects. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 464-476. <https://doi.org/10.1177%2F0022487110375804>
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200003>
- Tutkun, O.F. (2015). Prospective Teacher's Communication Skills Level: Intellectual, Emotional and Behavioral Competencies. *The Anthropologist*, 19(3), 665-672.
<https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891701>
- Vaillant, D.E. (2008). La identidad docente. Importancia del profesorado. *Revista investigaciones en educación*, 8(1), 13-31.
<http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/942>
- Valenzuela, J., Muñoz, C., & Marfullu-Jense, M. (2018). Perfiles motivacionales durante la formación inicial docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 325-348.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63647>
- Van Dalen, J., Van Hout, J.C.H.M., Wolfhagen, H.A.P., Scherpijper, A.J.J.A., & Van Der Vleuten, C.P.M. (1999). Factors influencing the effectiveness of communication skills training: programme contents outweigh teachers' skills. *Medical Teacher*, 21(3), 308-310.
<https://doi.org/10.1080/01421599979590>
- Viñals, A., & Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27447325008>
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University.
- Yurén, T., García-García, F.J., Escalante, A.E., González-Barrera, Z., & Velázquez, D.L. (2020). La representación del buen docente universitario entre dos enfoques: transmisivo y constructivista. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 239-265.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000200239

Zabalza, M.A. (2015). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 5-32. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/201>

Ana Isabel Ponce Gea is Assistant Professor Doctor of the Department of General Didactics and Specific Didactics at University of Alicante, Spain. ORCID: [0000-0003-0432-2595](https://orcid.org/0000-0003-0432-2595)

María Luisa Rico Gómez is Associate Professor Doctor of the Department of General Didactics and Specific Didactics at University of Alicante, Spain. ORCID: [0000-0003-2414-6007](https://orcid.org/0000-0003-2414-6007)

Contact Address: Ana Isabel Ponce Gea, University of Alicante, Department of General Didactics and Specific Didactics, Faculty of Education, Calle Aeroplano, s/n, 03690, San Vicente del Raspeig, Alicante (Spain). Email: anaisabel.ponce@ua.es